

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

LUCIMARA BORTOLETO CANDIOTTO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO
PERÍODO DE 1980-2009: CAMINHOS E PERSPECTIVAS**

CURITIBA, 2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LUCIMARA BORTOLETO CANDIOTTO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO
PERÍODO DE 1980-2009: CAMINHOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, no Curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa História e Políticas da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Elisabeth Blanck Miguel

CURITIBA, 2010

LUCIMARA BORTOLETO CANDIOTTO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO
PERÍODO DE 1980-2009: CAMINHOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, no Curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa História e Políticas da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Elisabeth Blanck Miguel
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof. Dr. Peri Mesquida
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto
Universidade Tuiuti do Paraná

Curitiba, _____ de _____ de 2010.

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao meu esposo Kleber,
pelo incentivo, e à minha filha Ana Luiza,
que deu mais sentido a minha vida e
me fez sentir o mais nobre dos
sentimentos: o amor de mãe.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir chegar até aqui e por ter me dado esperanças e força nos momentos de fraqueza.

Aos meus pais, Sebastião e Lídia, por toda dedicação, apoio e amor.

À minha família, de forma especial minha irmã Luciene, que foi uma segunda mãe para minha filha nos momentos em que tive que estar ausente.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Elisabeth Blanck Miguel, por ter acreditado e me apoiado sempre durante essa trajetória, se mostrando mais que uma orientadora: uma amiga.

Aos professores Dr. Peri Mesquida e Dr. Pedro Leão da Costa Neto que gentilmente aceitaram avaliar minha dissertação e pela valiosa colaboração no momento da qualificação.

Ao colegiado e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR.

E, por fim, ao meu esposo Kleber e minha filha Ana Luiza, que são a razão da minha vida: eu amo vocês.

RESUMO

Este estudo tem como objeto identificar qual a formação do professor do curso de Ciências Contábeis no Município de Curitiba e Região Metropolitana, considerando o período histórico de 1980 a 2009, a fim de responder a seguinte questão: A formação do professor do curso de Ciências Contábeis sofreu alteração com a expansão do curso? A educação superior tem mostrado um crescimento significativo nos últimos anos, ocasionado, sobretudo pelos investimentos da iniciativa privada no campo educacional. O resultado disso foi um aumento expressivo no número de vagas ofertadas, principalmente dos cursos que necessitam de menos investimentos iniciais para funcionamento: Ciências Contábeis, Administração, Direito, Pedagogia, dentre outros. Diante dessa expansão na oferta de vagas a demanda por professores para atuar no curso de Ciências Contábeis aumentou. O curso em questão forma o profissional bacharel, que em muitos casos exerce sua atividade profissional durante o dia e atua como docente no ensino superior no período noturno, na maioria das vezes sem preparação para atuar como professor. Para fundamentar a discussão acerca da necessidade de uma formação didático-pedagógica para atuação no ensino superior utilizamos os seguintes autores (as): Vasconcelos (2000), Garcia (1999), Tardif (2002), Saviani (1996), Imbernón (2006), Veiga (2006), Zabalza (2004), Masetto (2003), Anastasiou (2004), dentre outros. Para identificar a formação dos docentes que atuavam no curso nas décadas de 1980 e 1990 utilizamos as pesquisas de Nossa (1999) e Fávero (1987). A atual formação do corpo docente que atua no curso de Ciências Contábeis no Município de Curitiba e Região Metropolitana foi pesquisada nos sites da CAPES, INEP, CNPq e sites das IES. A amostra foi composta por 87 docentes, todos bacharéis em Ciências Contábeis. Com esta pesquisa foi possível constatar que a expansão na oferta de vagas gerou uma demanda por professores e estes foram recrutados dentre os profissionais liberais, seja por referência pessoal ou por serem profissionais de destaque no seu campo de atuação, tendo a docência como uma atividade secundária. A maioria desses professores não possui formação didático-pedagógica para atuar como docente no ensino superior e um baixo percentual deles possui cursos de pós-graduação *Lato Sensu* voltado à formação didático-pedagógica. Quanto aos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* o número de docentes com essa formação é ainda menor, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado. Entretanto, alguns dados podem ser considerados positivos, como por exemplo: muitos docentes buscaram cursos de pós-graduação após vários anos de conclusão da graduação; novos programas de mestrado e doutorado na área de Ciências Contábeis foram criados, principalmente na última década; a grande maioria dos programas de mestrado e doutorado oferta disciplinas direcionadas à formação docente e embora de forma modesta, alguns professores estão buscando cursos de especialização pedagógica. O que sugerimos ao final desta pesquisa, é que as IES ofertem disciplinas optativas voltadas à formação didático-pedagógica para os alunos dos cursos de bacharelado que têm interesse na docência. Seria um passo importante para a melhoria do ensino do curso de Ciências Contábeis.

Palavras-chave: Ciências Contábeis. Formação de professores. Formação Didático-Pedagógica. Ensino Superior.

ABSTRACT

The aim of this paper is to identify the teacher training level of professors of Accounting Sciences in Curitiba, Paraná, and its metropolitan area, from 1980 to 2009, in order to answer the following question: has the Accounting Sciences professors' training been altered due to the growth of the course? Higher education has had significant growth in the last few years, caused mainly by investment into education by the private sector. As a result, there has been an increase in the number of vacancies offered, mainly in the courses that need the least initial investment, such as Accounting Sciences, Administration, Law, Pedagogy, among others. As vacancies increased, the number of professors demanded by the Accounting Sciences has also grown. This course provides a Bachelor's Degree, and the professionals who have graduated in Accounting Sciences usually work in this field during the day and teach at higher education schools in the evening, most of the times without having the appropriate training as teachers. In order to support the discussion about the need for a pedagogical-methodological preparation for acting as a teacher at higher education schools, we have based our arguments on the following authors: Vasconcelos (2000), Garcia (1999), Tardif (2002), Saviani (1996), Imbernón (2006), Veiga (2006), Zabalza (2004), Masetto (2003) and Anastasiou (2004), among others. To identify the training received by the professors that worked in Accounting Science courses in the 1980s and 1990s, we have looked for support in the research developed by Nossa (1999) and Fávero (1987). The current training of the faculty of Accounting Science courses in Curitiba and its metropolitan area has been researched in sites provided by CAPES, INEP, CNPq, as well as in sites of higher education institutions. The universe of the research encompassed 87 professors, all of them holding a Bachelor's Degree in Accounting Sciences. This research has enabled us to verify that the increase in number of vacancies for students has generated a need for more professors, who have been drafted to work as professors due to personal references or success achieved in their performance as liberal professionals; in such cases, teaching is not their main field of work. Most of these professors have no pedagogical-methodological preparation to work as teachers in higher education institutions, and a very low percentage of them hold a post-graduation *Lato Sensu* degree related to teaching methodology. As to the post-graduation *Lato Sensu* courses, the number of professors who have that sort of training is even lower, in Master Degree courses as well as in Doctoral Programs. However, some data might be considered positive. For instance, many professors enrolled in post-graduation courses after having received their Bachelor's Degree years before; new Master's and Doctoral Programs have been created in Accounting Sciences, mainly in the last decade; the large majority of Master's and Doctoral Programs offers disciplines that aim at providing methodological preparation for teachers and, though their number is still low, many professors are enrolling in Pedagogy specialization courses. Thus, as a conclusion, we suggest that higher education institutions offer optional disciplines related to pedagogical-methodological training for students of the Bachelor Degree courses who are interested in becoming professors. This would be an essential step to improve teaching in Accounting Sciences courses.

Key Words: Accounting Sciences, teacher training, pedagogical-methodological preparation, higher education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Cursos Stricto Sensu na Área Contábil – 2010
Tabela 2	Cursos Stricto Sensu em Ciências Contábeis que ofertam disciplinas pedagógicas
Tabela 3	Professores dos cursos de Ciências Contábeis Distribuídos por Titulação – 1997
Tabela 4	IES que ofertam o curso de Ciências Contábeis em Curitiba e Região Metropolitana
Tabela 5	Número de vagas ofertadas, início do curso e período
Tabela 6	Total de professores que atuam no curso de Ciências Contábeis
Tabela 7	Bacharéis com Ciências Contábeis com mais de uma graduação
Tabela 8	Início na docência após a graduação em Ciências Contábeis
Tabela 9	Especializações dos docentes graduados em Ciências Contábeis
Tabela 10	Docentes do curso de Ciências Contábeis com Mestrado
Tabela 11	Docentes do curso de Ciências Contábeis com Doutorado

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BADEP	Banco de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODEPAR	Companhia de Desenvolvimento do Paraná
FACEL	Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras
FACET	Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Paraná
FACIMOD	Faculdade Modelo
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FACSPEI	Faculdades SPEI
FAEC	Faculdade Educacional de Colombo
FAESP	Faculdade Anchieta
FAMEC	Faculdade Metropolitana de Curitiba
FAO	Faculdade Opet
FARESC	Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba
FECAP	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
FICA	Faculdades Integradas Camões
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
ICSP	Instituto de Ciências Sociais do Paraná
ICSP	Instituto de Ciências Sociais do Paraná
IECP	Instituto de Ensino e Cultura do Paraná
IES	Instituição de Ensino Superior
IESC	Instituto de Ensino Superior de Curitiba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEC	Instituto Superior de Estudos Contábeis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNG	Plano Nacional de Graduação
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU	Secretaria de Educação Superior Superior
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNIANDRADE	Centro Universitário Campos de Andrade
UNIBRASIL	Faculdades Integradas do Brasil
UNICENP	Centro Universitário Positivo
UNIFAE	Centro Universitário Franciscano do Paraná
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 JUSTIFICATIVA.....	16
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	19
1.3 OBJETIVO GERAL.....	20
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
1.5 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	20
2 RESGATE HISTÓRICO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E DA FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E PARANAENSE.....	23
2.1 SURGIMENTO E REGULAMENTAÇÃO DA “AULA DE COMÉRCIO”.....	24
2.2 A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1929) E A CRIAÇÃO DA ESCOLA DE COMÉRCIO ALVARES PENTEADO.....	28
2.2.1 Dualidade do sistema educacional.....	29
2.2.2 Primeiras instituições de ensino comercial.....	32
2.3 A SEGUNDA REPÚBLICA (1930-1936) E A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DE CONTADOR.....	37
2.4 DECRETO-LEI Nº 7.988 DE 1945 E A CRIAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ATUARIAIS.....	40
2.5 O HISTÓRICO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO ESTADO DO PARANÁ.....	42
2.5.1 Surgimento dos Cursos Comerciais.....	44
3 A INFLUÊNCIA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NA TRAJETÓRIA DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....	48
3.1 REFORMA CAPANEMA E AS LEIS ORGÂNICAS DO ENSINO.....	50
3.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 4024/61.....	52
3.3 LEI nº 5540/68 – REFORMA UNIVERSITÁRIA.....	54
3.4 LEI nº 5692/71 - FIXA DIRETRIZES E BASES PARA O ENSINO DE 1º E 2º GRAUS.....	58
3.5 LEI 7044/82 E A NÃO OBRIGATORIEDADE DO 2º GRAU PROFISSIONALIZANTE.....	62

3.6 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9394/96 E A “DÉCADA DA EDUCAÇÃO”	65
3.7 LEGISLAÇÕES APÓS A LDB 9394/96.....	74
4 PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR.....	78
4.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	79
4.2 SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	86
4.3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O PROFESSOR BACHARÉL EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....	94
4.4 O ENSINO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E SUAS PECULARIDADES.....	99
5 PERFIL DA FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....	108
5.1 PANORAMA DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990.....	109
5.2 O ATUAL PERFIL DO PROFESSOR DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA.....	113
5.2.1 Procedimentos desta etapa da pesquisa.....	114
5.3 INSTITUIÇÕES QUE OFERTAM O CURSO.....	115
5.4 PERFIL ATUAL DA FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE.....	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
7 REFERÊNCIAS.....	134

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço das tecnologias da informação e a renovação técnica e científica, nos deparamos com mudanças contínuas no cotidiano acadêmico e profissional. Para tanto os docentes precisam estar em constante aprendizado e aprimoramento, uma vez que são os responsáveis pela formação dos novos profissionais que serão alçados no mercado, seja como futuros docentes, seja como profissionais da área contábil.

A oferta de cursos de Ciências Contábeis tem aumentado de forma surpreendente nas duas últimas décadas e já despertaram interesse de pesquisa em outros Estados, como são os casos das dissertações de Silva (2001) no Estado da Bahia, de Miguel (2009) e Nascimento (2005) no norte do Estado do Paraná, embora este último tenha como problema de pesquisa a qualidade do curso considerando os resultados do Exame Nacional de Cursos e o Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade. Em contrapartida, questiona-se a existência da formação pedagógica dos professores nas diversas instituições de ensino superior que ofertam tal curso¹.

Dessa forma “o que se tem é que profissionais são alçados ao magistério mais como um *bico* a ser exercido nos intervalos de tempo que o trabalho em seu escritório lhes permite” (CARNEIRO, 2002, p.25). Esse *bico* serve apenas como um complemento de renda.

Na maioria dos casos, esses profissionais têm apenas o curso de graduação, outros poucos possuem um curso de pós-graduação também na área de contabilidade e são raros os profissionais com cursos em nível de mestrado e doutorado. Entretanto a pesquisa de Lima (2006) sobre o conteúdo dos cursos de Mestrado em Ciências Contábeis ofertados no Brasil constatou que algumas das teorias da contabilidade trabalhadas são enfocadas somente visando à formação do futuro contador sem um direcionamento para a formação profissional do futuro

¹ Tomando como referência apenas a última década, houve um alto crescimento do número de cursos de ciências contábeis no Brasil. Apenas entre 1997 a 2002, houve uma expansão de 88% no número de cursos de ciências contábeis ministrados nas instituições de ensino superior no país (Conselhos Regionais de Contabilidade In: LEITE, 2005). Conforme senso da educação superior, de 1998 a 2008 o aumento no número de vagas passou de 40.575 para 119.873. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>, acesso em 26/05/2010.

professor de Ciências Contábeis. Demonstrou também, que disciplinas de caráter didático-pedagógico necessárias para a formação do docente não são ofertadas por esses programas. Por outro lado, a pesquisa de Andere (2007) nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis das universidades: FUCAPE Business School, Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade de São Paulo (USP/RP) e USP, constatou que esses programas têm como primeiro enfoque a formação de pesquisadores e em segundo lugar estão direcionados para a formação pedagógica, incentivando a docência e o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas.

Os efeitos deste cenário que se criou em torno do curso de Ciências Contábeis podem ser no mínimo, preocupantes, uma vez que se esses docentes não têm qualquer formação pedagógica, sua prática pedagógica pode ficar restrita ao modelo estereotipado de seus próprios professores, que também não tinham formação.

Segundo dados do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o curso superior de Ciências Contábeis está entre os cursos com maior número de ofertas no país. Contudo, em nível de pós-graduação está entre os últimos. Já em 1998 se constatava tal discrepância, quando o número de matrículas no curso de Ciências Contábeis no país era de 122.427, enquanto eram apenas oito mestrados acadêmicos e um doutorado (LEITE, 2005).

Atualmente (2010), conforme dados da CAPES, o Brasil conta com dezesseis mestrados acadêmicos, três mestrados profissionais e quatro doutorados na área de Ciências Contábeis, como será apresentado no decorrer do texto. Esse avanço é muito significativo, embora insuficiente para atender ao grande número de concluintes dos cursos de graduação.

A realização desta pesquisa procura evidenciar a necessidade de mudanças indispensáveis no sentido da melhoria do ensino contábil por meio do incentivo à pesquisa e, principalmente, da importância da formação didático-pedagógica dos

docentes a fim de não comprometer a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Pensando nesta questão, é interessante a conclusão apresentada por Cassimiro da Silva (2007) em seu estudo sobre a qualidade do ensino e a produção científica nos cursos superiores de Ciências Contábeis no Estado de Pernambuco, o qual sugere que a saída mais eficaz para uma mudança significativa na qualidade da atuação destes docentes estaria na oferta de opção por disciplinas eletivas, que oportunizassem aos graduandos saberes didático-pedagógicos para uma melhor atuação docente.

Além disso, muitos professores do curso de Ciências Contábeis antes de serem docentes, são profissionais liberais. Em sua dissertação de Mestrado da USP, Nossa (1999) aponta que a falta de preparo pedagógico por parte do profissional liberal-docente e a maior atração por parte do mercado profissional contábil, dentre outros apontamentos, são as principais razões para o despreparo do corpo docente do referido curso. Identifica-se também que a busca do reconhecimento social, ou seja, o *status* de professor universitário e a conseqüente valorização profissional à área específica de atuação são questões que influenciam os profissionais em Ciências Contábeis a almejam o magistério. Este fato é citado por diversos autores como Nossa (1999), Cassimiro da Silva (2007), Laffin (2005), Vasconcelos (2000), dentre outros.

Dessa forma, o tema se revela importante para o meio acadêmico pelo fato de que, se alguns dos próprios docentes têm seu trabalho acadêmico como um *trabalho alternativo*, a questão da qualidade da formação dos alunos do referido curso fica comprometida, uma vez que, conforme já mencionado, a maioria dos professores não possui formação pedagógica. Conforme pesquisa apresentada por Camargo (2006) como dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação de Ciências Contábeis e Atuariais da PUC/SP, na qual pesquisou sobre a formação dos docentes do referido curso na UEPG, o autor constatou que 100% dos docentes apresentaram necessidades de formação didático-pedagógicas. Diante do exposto sentimos a necessidade de pesquisar a formação dos professores que atuam nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES) na cidade de Curitiba e Região Metropolitana, principalmente após a grande expansão na oferta de vagas ocorridas nas duas últimas décadas.

No Brasil, a literatura contábil não é muito vasta, justamente pelo pequeno número de doutores existente no país, bem como pela falta de motivação das próprias instituições de ensino na busca de condições e incentivos aos docentes à

pesquisa, à participação em congressos e demais modalidades de produção científica.

1.1 JUSTIFICATIVA

O problema da ausência de formação acadêmica do docente em nível de pós-graduação e suas implicações na qualidade do ensino, já havia sido alertado por Anísio Teixeira, quando na década de 1960 reclamava da necessidade de uma reforma consistente nas universidades. Teixeira solicitava

[...] introdução do espírito, do método e do programa de pesquisa, graças ao qual a universidade se irá fazer o centro de estudos para o professor, tanto, se não mais, do que para os alunos, e não apenas simples escolas de ensino para a transmissão do saber existente (1989, p.109).

Os cursos oferecidos por uma IES estarão de acordo com o progresso do conhecimento humano, ou seja, manterão sua qualidade, quando, em nível de pós-graduação, a universidade estiver formulando e reformulando esse novo saber para seu ensino eficiente na formação profissional superior. “A escola pós-graduada é o centro de formação do professor de ensino superior e dos pesquisadores e cientistas humanos, sociais e físicos de todo o país” (TEIXEIRA, 1989, p.109).

A expansão do ensino superior, iniciada mais especificamente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 de 1961, possibilitou o aumento significativo do número de ofertas para os cursos de graduação. No entanto, tal expansão careceu de um plano adequado e de claros propósitos, pelo menos explícitos. Segundo ROMANELLI (1984, p.179), “a aplicação de uma lei depende das condições de infra-estrutura existentes, [...] a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina”. Mas, segundo a autora, esses cuidados não foram devidamente tomados na implantação da referida lei:

[...] a manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, longe de ser uma contradição de fato, era uma decorrência da forma como se organizava o poder e, portanto, seria aos interesses dos grupos nele mais notavelmente representados. (ROMANELLI, 1984, p.190).

O aumento do número de vagas após 1960 sofreu, por certo, a influência da nova LDB, que acentuou a cooperação da atividade privada no campo da educação. Vale lembrar, então, que a referida Lei foi impulsionada pelas exigências sociais do momento histórico brasileiro. Seu crescimento se deu tanto no ensino público quanto no privado, seja pela expansão das matrículas seja pela diversificação dos cursos oferecidos. Mas, o que se pode notar foi que os cursos de maior exigência de qualificação de professores e de equipamentos, essas como Engenharia, Medicina, Agronomia, Arquitetura, Odontologia, foram mais oferecidos pelas universidades públicas. Entretanto, os cursos da área de serviços (e aqui se situa o curso de Ciências Contábeis, mas também de Administração, Direito, Economia, Licenciaturas), menos exigentes de investimentos iniciais, foram os que tiveram o maior aumento de oferecimento de matrículas (TEIXEIRA, 1989, p. 118).

Com a autonomia universitária promovida pela LDB 9394/96 (art. 53), o acréscimo na oferta de novos cursos e vagas fez com que o ensino superior passasse por um período de grande expansão em todos os setores, sendo que este crescimento foi mais intenso, como já havia acontecendo, nos cursos nas áreas de serviços. O que se questiona é sobre esta expansão das matrículas nas faculdades que oferecem Ciências Contábeis, uma vez que poderão estar inflacionando o mercado de diplomados desse campo de trabalho e, o mais preocupante, sem uma formação de qualidade. Por isso, a avaliação da qualidade do ensino após uma repentina aceleração de crescimento de vagas é algo urgente, necessário e prudente.

Os professores do curso de Ciências Contábeis não recebem qualquer preparação pedagógica durante o curso de graduação e muitas vezes já começam a lecionar sem um aperfeiçoamento para o desempenho da função docente. Conforme Camargo (2006, p. 52),

[...] o fato é que pelo menos em minha instituição (tenho a sensação de que isso também se estende à maioria das instituições do país), nenhum professor do curso de Ciências Contábeis (e acredito que isso também vale para outros cursos), não recebe preparação ou formação pedagógica e didática para o desenvolvimento de sua profissão, limitando-se quando muito, a cursar a disciplina de 'Metodologia do Ensino Superior' ofertada por alguns cursos de especialização ou mestrado, sendo que o foco principal de formação desses cursos consiste nas disciplinas técnicas.

Sobre essa questão Nossa menciona que com o crescimento quantitativo do ensino superior,

[...] o descaso com a questão pedagógica evidenciou-se de forma assustadora. Jovens profissionais passaram a ser recrutados sem nenhuma experiência docente e, o mais sério, sem nenhum preparo para o exercício do magistério. (NOSSA, 1999, p. 3).

Anísio Teixeira² já se preocupava com o aumento excessivo de matrículas e a qualidade do ensino, quando disse que

[...] não se trata de um aumento de matrículas em escolas experimentadas e consolidadas, com professorado competente, mas de maior matrícula devido a criação de escolas sem tradição e com professorado improvisado. [...] Quando o país só amplia o ensino com a criação de novas escolas constitui um exemplo típico e melancólico da asserção, tantas vezes repetida, de que mais educação significa pior educação (TEIXEIRA, 1989, p.122).

Essas discrepâncias do ensino superior, e em especial nos cursos de atividades de serviços, são novamente identificadas no início dos anos 1990 até a atualidade, na realidade paranaense. De acordo com os dados do próprio INEP³, até o início dos anos 1990 o Estado do Paraná tinha 23 instituições que ofertavam o Curso de Ciências Contábeis, com um número de 2.361 vagas, sendo 17 públicas e 6 privadas. Atualmente, o curso de Ciências Contábeis conta com a oferta em 75 instituições, com um número de 7.888 vagas, distribuídas em 23 públicas e 52 privadas. Vale destacar que a grande maioria das vagas é noturna, o que facilita que os docentes exerçam sua profissão específica durante o dia para atuar no magistério à noite.

No entanto, os investimentos na qualificação dos docentes e na formação de professores não acompanharam o aumento das vagas e das instituições que ofertam o curso de Ciências Contábeis. Segundo LEITE (2005, p.134), “se o curso superior de Ciências Contábeis é o 5º em número de matrículas, no que diz respeito a investimentos feitos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a situação é totalmente diferente, pois não há recurso algum investido na área no ano de 2000”.

Esta questão do aumento de vagas traz uma preocupação, que para, Vasconcelos, conforma-se na

[...] massificação que, em nome de uma suposta democratização de oportunidades escolares, tomou conta da educação brasileira e a tornou,

² Neste livro, Anísio Teixeira faz uma análise e interpretação da evolução do ensino superior até 1969. Foi o último livro escrito pelo autor e uma versão pré-final deste livro foi entregue ao professor Faria Goes, Diretor da CETRHU, no início de 1971, pouco antes de falecer.

³ Fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp .Acesso em 22/08/07.

em pouco tempo, uma das mais precárias do mundo. Multiplicaram-se os cursos e as vagas, sem que esse crescimento se fizesse acompanhar de um mínimo de qualidade operacional. Ao contrário, improvisaram-se prédios, equipamentos e, principalmente, professores, numa caótica sarabanda, de cujas conseqüências negativas não escapariam sequer as melhores instituições de ensino do país. [...] Mas, para que o professor venha a desempenhar o papel que a modernidade cultural dele exige, mister se faz reciclá-lo, [...] e o instrumento maior dessa reciclagem chama-se pós-graduação, de preferência nos níveis de mestre e doutor, ou, subsidiariamente, no nível de especialização pedagógica. (2000, p. XI-XII)

Sobre este assunto, se faz oportuno apresentar a consideração de Marion⁴, (1996, p. 12), que diz: “mais de 95% das instituições de ensino superior de Contabilidade não possuem doutor em seu quadro de docentes” e que “é muito raro encontrar até mesmo um mestre na maioria dessas instituições”. Dessa forma, as instituições de ensino superior, sobretudo as universidades, precisam se tornar centros de produção de conhecimento, principalmente pelo fato da exigência da globalização da economia e do desenvolvimento de novas tecnologias. A falta de estímulo e a carência de professores qualificados talvez sejam os principais motivos da ausência de oportunidades de pesquisa no âmbito das Ciências Contábeis. No que diz respeito à carência de pesquisas acadêmicas na área contábil, há uma profunda escassez de professores qualificados para o desempenho dessa função. Assim, é preciso compreender mais eficazmente as origens dessas discrepâncias e suas conseqüências para o futuro do ensino de Ciências Contábeis.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Tendo em vista a realidade paranaense do curso de Ciências Contábeis nas últimas décadas (1980-2009), questiona-se: Qual a formação profissional e pedagógica que tem os professores do curso de Ciências Contábeis do Município de Curitiba e Região Metropolitana no contexto histórico da educação paranaense? A formação do professor do curso de Ciências Contábeis sofreu alteração com a expansão do curso?

⁴ José Carlos Marion é pesquisador e professor do Departamento de Contabilidade da FEA/USP, autor de diversos livros na área contábil

1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar a atual formação dos professores no Curso de Ciências Contábeis do Município de Curitiba e Região Metropolitana, após a grande expansão na oferta de vagas do referido curso, ocorrida nas últimas décadas (1980-2009), considerando o contexto histórico da evolução do curso no Estado do Paraná.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Examinar a evolução do curso de Ciências Contábeis no contexto histórico da educação brasileira e paranaense, por meio da legislação educacional, considerando os condicionantes socioeconômicos e políticos.

- Identificar as conseqüências da expansão do curso sobre a formação dos docentes e pesquisar o número de cursos ofertados no Brasil em nível de Stricto Sensu na área de Ciências Contábeis.

- Pesquisar a atual realidade da formação dos docentes do curso de Ciências Contábeis nas IES do Município de Curitiba e Região Metropolitana, assim como o número de vagas ofertadas e o número de matrículas, no período de 1980-2010.

1.5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa procurará, numa primeira parte, tratar do histórico do curso de Ciências Contábeis no contexto da educação brasileira desde 1943 (surgimento do primeiro curso de Ciências Contábeis no Brasil) até a década de 1990 e descrever os condicionantes socioeconômicos, políticos e legais que influenciaram a trajetória do curso. Para tanto, se pretende desenvolver uma

pesquisa de natureza historiográfica e documental⁵, pois de acordo com Lakatos (2003, p. 106)

[...] o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época.

Num segundo momento, será feita uma pesquisa bibliográfica, a qual conforme Cervo,

[...] procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. A pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência e constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do *estado da arte* sobre determinado tema. (CERVO, 2002, p. 64).

Pretende-se com a pesquisa bibliográfica identificar o histórico da formação dos docentes no curso de Ciências Contábeis no Estado do Paraná. Em seguida faremos uma pesquisa bibliográfica utilizando a base de dados do CNPq, da Plataforma Lattes e do próprio INEP, assim como os sites oficiais das universidades, a fim de identificar a atual realidade da formação dos docentes do curso de Ciências Contábeis nas IES do Município de Curitiba e Região Metropolitana, bem como o número de vagas ofertadas e o número de matrículas.

Procuraremos efetuar uma análise comparativa entre o histórico da formação de professores do curso de Ciências Contábeis pesquisados com os dados levantados sobre a atual situação da formação do corpo docente após a grande expansão na oferta de vagas ocorrida no período de 1980-2010. A utilização deste método se justifica, pois conforme Lakatos,

[...] este método realiza comparações, com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências. O método comparativo é usado tanto para comparações de grupos no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado, quanto entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento. (LAKATOS, 2003, p. 107, *apud* LAKATOS, 1981, p. 32)

Sendo assim, faremos uma análise dos dados, considerando as informações de conteúdo histórico, político e econômico levantadas e com isso entender o contexto da atual formação do corpo docente do curso de Ciências Contábeis na

⁵ É a fonte de coleta de dados que está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. (LAKATOS, 2003, P. 174)

região selecionada, comparando com os dados levantados nas décadas de 1980 e 1990, e estudando a educação como uma eventual forma de mudança desse contexto.

2 RESGATE HISTÓRICO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E DA FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E PARANAENSE

A vinda da família real para o Brasil em 1808 e sua instalação no Rio de Janeiro, que passou a ser a nova capital do reino português, trouxe como consequência, segundo Leite (2005, p.33), um “choque cultural e estrutural nas principais cidades brasileiras, sobretudo no Rio de Janeiro”. Esse choque cultural e estrutural se deveu ao fato de que até 1808 não havia liberdade nos campos cultural, econômico e político-ideológico, uma vez que era proibida no Brasil qualquer forma de movimento cultural ou de produção livre de bens, como por exemplo: escolas, jornais, circulação de livros, associações, discussão de idéias, bibliotecas, fábricas, etc., consequências do tratado de Methuen, assinado entre a Grã-Bretanha e Portugal, em 27 de dezembro de 1703. Neste documento, que constava de três artigos, a Inglaterra se comprometia a adquirir os vinhos de Portugal e os portugueses se comprometiam a adquirir os produtos têxteis ingleses. A vinda da corte portuguesa para o Brasil, e as consequências desse ato, foi o grande marco para o desenvolvimento do Brasil nos campos da agricultura, indústria e educação. Vale destacar que as principais instituições como Banco do Brasil, Casa da Moeda, Biblioteca Pública entre outras, foram criadas por D. João VI a partir de 1808. No entanto, comenta Silva (1992), muitas dessas repartições tinham como intenção acomodar em cargos e empregos os cortesãos recém chegados.

Devido ao escasso número de pessoas com educação superior na Colônia, capazes de atender às necessidades do Estado que se formava, e o bloqueio do continente europeu pelos franceses, que deixou a elite brasileira sem acesso às universidades estrangeiras, a educação superior no Brasil passou por um período importante no seu desenvolvimento, conforme

A vinda da família real portuguesa para o Brasil representou um grande avanço na educação superior da colônia. Neste momento histórico da vida colonial brasileira foram criadas a Academia Real da Marinha, em 1808, a Academia Real Militar, em 1810, e os cursos de Cirurgia, na Bahia, e de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro, também, em 1808. A implementação dessas instituições de ensino assume importância histórica valiosa, na medida em que repercute como as primeiras escolas, em território nacional, autorizadas a fornecer diplomas de formação superior. [...] A partir de 1808 e em um período de aproximadamente 10 anos, vários

outros cursos foram surgindo. Na Bahia foram criados os cursos de Agricultura, Química, Desenho Industrial e a cadeira de Economia, no Rio de Janeiro. Neste mesmo período, foram fundados o laboratório de Química, o curso de Agricultura e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. (VERAS e CARVALHO, p. 2)⁶

De acordo com Saes e Cytrynowicz (2001) na primeira metade do século XIX foram promovidas no Rio de Janeiro e no Maranhão as primeiras aulas de comércio, embora não seja possível precisar suas características. Ainda

2.1 SURGIMENTO E REGULAMENTAÇÃO DA “AULA DE COMÉRCIO”

A história do curso de Ciências Contábeis no Brasil tem sua origem ainda no período Colonial quando da implantação das “Aulas de Comércio” na então metrópole portuguesa. De acordo com Saes e Cytrynowicz (2001), em 1808 foi criada no Rio de Janeiro, uma cadeira de “economia política”, para a qual foi nomeado José da Silva Lisboa, mais tarde Barão e Visconde de Cairú. Essa cadeira passou a ser denominada “aula de comércio” pelo decreto 456/1846 e foi o embrião do ensino comercial no Brasil, hoje Curso de Ciências Contábeis.

Em Portugal, a “Aula de Comércio” foi instituída pelo Marquês de Pombal por meio de alvará em 19 de maio de 1759, com a finalidade de ministrar lições de aritmética, pesos e medidas das diversas praças comerciais, de câmbios, de seguros e de escrituração comercial. Começou a funcionar em 01/09/1759. Autores portugueses como Santana (1985) chamam a atenção para a tese do pioneirismo da “Aula de Comércio” no mundo, ou seja, que teria sido a primeira escola oficial de ensino do comércio técnico profissional. Ao aprovar os estatutos da “Aula de Comércio”, o decreto de Pombal, além de implantar a primeira escola de comércio e contabilidade de Portugal, simultaneamente deu início a primeira escola técnica em território lusitano.

Entre as motivações culturais e políticas para o surgimento da “Aula de Comércio” em Portugal, destacam-se as seguintes: constatação da ineficiência das práticas de ensino e da condição do ensino naquele país; um crescente interesse social pelos problemas de ensino na Europa surgido pelo movimento iluminista; o conflito de interesses entre o Marquês de Pombal e à ordem religiosa Companhia de

⁶ Disponível em http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT10/ensino_superiorbrasileiro.pdf.

Jesus⁷ e o conseqüente fechamento das escolas jesuítas. Talvez, o mais importante para a criação da “Aula de Comércio” em Portugal tenham sido os interesses econômicos, pois a burguesia estava em ascensão, necessitando de uma remodelação administrativa para tornar o país autônomo e forte. Para isso, era preciso ter uma escola que preparasse adequadamente bons negociantes, guarda-livros competentes e funcionários eficazes. A inexistência de bons profissionais na área comercial levou à divulgação da Carta de Lei de 30 de Agosto de 1770 que tornou obrigatório o curso da Aula do Comércio para vários profissionais ligados ao comércio, entre eles o de guarda-livros. Esta carta implanta a primeira regulamentação da profissão contábil, ao dispor sobre privilégios dos diplomados da Aula de Comércio, estabelecendo a matrícula dos Guarda-Livros na Junta de Comércio de Lisboa. A Aula do Comércio mantiveram-se em Portugal até meados do século XIX, quando o decreto de 20 de Setembro de 1844, no contexto das reformas liberais, acarretou na reforma e conseqüente alteração para o nome de Escola de Comércio ou Secção Comercial do Liceu de Lisboa.

A vinda da família real para o Brasil, em 1808, acarretou numa série de oficializações e reformas no Brasil Colônia que o levaram a Estado independente em 1822. As transformações ocorridas a partir de 1808 exigiram a presença de profissionais formados em diversas áreas. O comércio no Brasil aumentou significativamente a partir da abertura dos portos mediante o Decreto de Abertura dos Portos às Nações Amigas promulgado pelo então Príncipe Regente D. João de Portugal, no dia 28 de Janeiro de 1808. Mas, para que o comércio no Brasil se desenvolvesse eficazmente, era preciso formação adequada dos profissionais da área comercial. Sendo assim, no Brasil, o ensino comercial tem seu marco inicial com o Alvará de 28 de junho de 1809, que pretendia justificar a arrecadação de novos tributos, destinados aos estabelecimentos de Aulas de Comércio. Entretanto, foi somente após a independência e a organização política do Brasil que as Aulas de Comércio de fato se estabeleceram em território brasileiro.

A partir da década de 1830, o Governo Imperial, através de decretos, aprovou, estabeleceu e modificou as condições de oferta das Aulas de Comércio, o que facilitou a compreensão do que seriam essas aulas. A “Aula de Comércio” é regulamentada pelo Decreto nº 456, de 06 de julho de 1846. A análise deste Decreto

⁷ Pombal pensou em organizar uma escola para servir aos interesses do Estado e os Jesuítas tinham um claro objetivo de servir aos interesses da fé.

revela que o currículo era composto de disciplinas de cunho prático, direcionadas a atender as necessidades no campo dos negócios.

Conforme Peleias *et al* (2007, p. 24), a organização do curso era a seguinte:

O período letivo original era de dois anos, com exames finais abordando disciplinas como Direito Comercial, Prática das Principais Operações e Atos Comerciais, e a Arte da Arrumação de Livros, conforme consta no artigo 12 do Regulamento. No capítulo dos objetos do ensino, o Regulamento definia, para o segundo ano, a oferta das disciplinas História Geral do Comércio e Arrumação e Prática de Livros. Os livros deveriam ser escriturados pelos alunos e apresentados quando solicitados.

Os professores que ministravam a Aula de Comércio eram chamados de *lentes*⁸ e o Governo Imperial tinha uma grande preocupação com a lisura com que esses docentes eram nomeados. Prova disso é que em 31 de janeiro de 1842 o Governo Imperial definiu com o Decreto nº. 121, os critérios que deveriam ser adotados para a seleção de docentes. “Esse decreto definiu que os indicados seriam avaliados pelo Governo Imperial e que, não existindo substitutos, haveria concurso público para o provimento dos cargos, nas condições ali previstas” (PELEIAS *et al*, 2007, p. 24).

Em 09 de agosto de 1854, pelo do Decreto nº. 769 ocorreu a reforma da Aula de Comércio da Corte. Segundo Peleias *et al* (2007, p. 24),

[...] essa reforma materializou-se com o Decreto nº. 1763, de 14.05.1856, que deu novos estatutos à Aula de Comércio da Corte, formando um curso de estudos denominado Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Grandes mudanças ocorreram na grade curricular, mantendo-se a duração do curso em dois anos. O conteúdo foi distribuído em quatro cadeiras, sendo a primeira de Contabilidade e Escrituração Mercantil.

Conforme Leite (2005, p. 51), “para adequar o curso aos demais cursos de nível superior no país, sua carga horária foi alterada em duas outras ocasiões: em 1861, passou a ter três anos de duração e, em 1863, foi estendido a quatro anos”. Além de alterar a duração do curso, em 1863, passou a permitir-se a admissão de alunos maiores de treze anos, desde que fossem aprovados em exame de Gramática Nacional e Caligrafia. A disciplina de Escrituração Mercantil passou a ser ensinada no 3º e 4º anos, enquanto que as demais foram distribuídas ao longo do curso.

⁸ A palavra lente vem do latim *legere*, que significa ler. O professor escrevia as suas aulas e depois as lia para os alunos. Era um leitor.

Nesse contexto, comenta o autor, mesmo com essas alterações o curso não despertou o interesse dos jovens da época, devido principalmente ao possível preconceito existente com relação tanto aos cursos profissionais quanto o elementar. Os filhos da aristocracia preferiam freqüentar o curso secundário que “conferia uma espécie de enobrecimento” (LEITE, 2005, p. 50), pois era o responsável por conduzir os jovens ao ensino superior. Devido à escassez de alunos, o curso foi extinto no ano de 1879 sob alegação de contenção de despesas.

Devido a pressões internacionais, principalmente da Inglaterra, em 4 de setembro de 1850, o ministro Eusébio de Queirós promulgou a Lei de extinção do tráfico de escravos no Brasil, o que gerou uma transferência de capital que passou a ser aplicado em outras atividades econômicas. A industrialização foi se fortalecendo no Brasil e os imigrantes passaram a trabalhar nas lavouras brasileiras. Dentre esses imigrantes estavam os italianos, cuja influência não ficou restrita à agricultura, mas se estendeu para “atividades econômicas e sociais, como no comércio, na indústria, na expansão das vias férreas, no desenvolvimento dos mercados de capitais e nas manifestações culturais” (LEITE, 2005, p. 44).

No dia 22 de junho de 1850, o Governo instituiu o Código Comercial Brasileiro, por meio da Lei nº 556. Este documento unificou todas as leis já existentes que tratavam da questão comercial e permitiu que mulheres⁹ solteiras e maiores de 18 anos pudessem se tornar comerciantes. Para a área contábil, esse código foi um dos elementos motivadores para seu desenvolvimento no país, pois obrigava os comerciantes a:

- a) Seguir uma ordem uniforme de contabilidade e escrituração, inclusive com livros próprios para esses fins;
- b) Fazer o balanço anual onde deveriam constar todos os seus bens, além de todas as dívidas e obrigações, datando-o e assinando-o;
- c) Lançar no livro diário todas as operações de comércio realizadas no dia.

⁹ As casadas somente com autorização do marido. Art. 1 § 4 - “As mulheres casadas maiores de 18 (dezoito) anos, com autorização de seus maridos para poderem comerciar em seu próprio nome, provada por escritura pública. As que se acharem separadas da coabitação dos maridos por sentença de divórcio perpétuo, não precisam da sua autorização”.

O surgimento deste código foi motivado pelo crescente número de sociedades anônimas que começaram a surgir no país e a conseqüente necessidade de regulamentar essas instituições. Dez anos mais tarde, acontece a promulgação da Lei nº. 1083, de 22.08.1860, considerada por diversos estudiosos da área contábil como a primeira Lei das Sociedades Anônimas do Brasil. Diante de tantas transformações no cenário industrial e comercial, acontece na década de 60 uma “reorganização do ensino comercial” no Brasil (PELEIAS *et al*, 2007, p. 25).

2.2 A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1929) E A CRIAÇÃO DA ESCOLA DE COMÉRCIO ALVARES PENTEADO

Entre os anos de 1889 e 1931, o Brasil entrou numa fase de inovações para o ensino, com grandes mudanças e a expansão do ensino comercial. Segundo Peleias (2007), essas mudanças foram resultado de uma combinação de fatores: o crescimento econômico devido ao aumento da produtividade e a crescente urbanização ocorrida no período, impulsionados pelo investimento que os produtores de café fizeram em outras áreas, além da queda da demanda entre as Grandes Guerras. É da classe cafeeira que vai surgir uma nova classe ligada à industrialização, quando os fazendeiros são transformados em empresários. Todos estes acontecimentos, conforme Nagle (1974, p. 27), promovem a ascensão das camadas médias e do proletariado industrial. O capital investido nesses novos negócios impulsionou a economia no período.

Entretanto, para Leite (2005, p. 60), o desenvolvimento da indústria no Brasil foi promovido por um conjunto de fatores, como:

- A expansão da lavoura cafeeira;
- A imigração européia;
- A expansão do mercado interno, em virtude do aumento do poder aquisitivo da população;
- A elevação das tarifas aduaneiras, que protegeu as indústrias locais e aumentou a receita do Estado.

Segundo Peleias *et al* (2007, p. 25), nesse período também “cresceram os serviços públicos, por meio dos órgãos administrativos e do aumento da burocracia,

o que exigiu maior qualificação dos funcionários para executar essas funções”. Nesse contexto, Furtado (apud PELEIAS et al, 2007, p. 25) aponta o surgimento de novos grupos de pressão política:

Entre estes se destacam a classe média urbana - empregados do governo, civis e militares, e do comércio - os assalariados urbanos e rurais, os produtores agrícolas ligados ao mercado interno, as empresas estrangeiras que exploram serviços públicos, das quais nem todas têm garantia de juros.

No que tange à educação, na Primeira República, o analfabetismo foi muito discutido, pois se considerava que a educação era o meio pelo qual se poderiam resolver os problemas do país. De acordo com Carvalho (2001, p. 141), “a República marca uma ruptura da linha de desenvolvimento que, pois até anteriormente, a identificação do Estado com a Igreja condicionara a estruturação das instruções escolares”. Para Nagle (1974, p. 57), o catolicismo perde de forma gradativa a posição privilegiada que tivera e iniciou um período de independência entre a sociedade civil e a religiosa. Ainda, conforme o autor, “com a República, triunfaram as idéias liberais”.

Contudo, segundo Leite (2005), mesmo após um século de independência, o Brasil ainda possuía um total de 80% de analfabetos, embora, nesse período, tenha ocorrido um desenvolvimento e aperfeiçoamento da rede educacional, que foi motivado pela adoção do regime republicano, pela instituição do federalismo (que vêm facilitar a estruturação de sistemas estaduais), pela crescente urbanização e, como já mencionado, pelo surgimento de novas classes sociais. Na década de 1930, muitas famílias migraram para a cidade em busca de melhores condições de vida e a escola é chamada a responder às exigências sociais.

2.2.1 Dualidade do sistema educacional

A concepção elitista da educação, herdada desde o período imperial, começa ser questionada no Período Republicano. Naquela concepção, o ensino secundário e superior era destinado à classe dirigente, sendo que à grande massa da população cabia somente a instrução básica. Neste período histórico da educação brasileira, houve uma forte tendência em controlar o acesso ao ensino superior, uma vez que era a prioridade das classes dirigentes. O ensino se organizou de tal

maneira que as medidas procuravam determinar a articulação entre o secundário e o superior, aspecto crucial para a definição do caráter seletivo e preparatório do ensino secundário. A estratégia, portanto, era de estabelecer a dependência entre os graus (secundário e superior), o que se nota nas reformas realizadas na época, essas como as de Benjamim Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901) e Carlos Maximiliano (1915) que tornaram o secundário a passagem única para o superior. Esta dependência entre os graus foi reforçada pela Reforma Carlos Maximiliano, que implantou o vestibular e a necessidade do certificado de conclusão do secundário, obtido por via de exames finais e preparatórios, para o ingresso no superior. Neste período houve como oposição a reforma do gaúcho Rivadávia Corrêa (1911), ao propor a autonomia entre os dois graus e, com isso, o certificado de conclusão do ginásio poderia ser tomado apenas como atestado de freqüência e aproveitamento de estudos no superior.

O ensino secundário era seletivo, uma vez que atendia somente uma pequena parcela da população (as classes mais favorecidas), e preparatório, pois era o meio de acesso para o ensino superior.

O caráter seletivo do ensino secundário se revelava não só na reduzida quantidade de escolas, como também no valor das taxas, selos e contribuições exigidas para a freqüência dos alunos, que acabavam por fazer dos próprios estabelecimentos públicos instituições privadas, impedindo, assim, o acesso da maior parte da população¹⁰.

Já o ensino técnico-profissional era visto “como uma educação voltada para o atendimento quase que exclusivo dos menos favorecidos, ou seja, do povo” (LEITE 2005, p. 64). Ainda, de acordo com esse autor, a vinda dos imigrantes, principalmente para o estado de São Paulo, propiciou o desenvolvimento do sistema educacional em todas as suas modalidades. Eram quatro tipos de cursos profissionais existentes nesse período: o industrial, o agrícola, o comercial e o normal. No que tange ao ensino profissional, Jorge Nagle comenta que eram organizados “com o objetivo expresso de atender às ‘classes populares’, às ‘classes pobres’, aos ‘meninos desvalidos’, ‘órfãos’, ‘abandonados’, ‘desfavorecidos da fortuna’”. (NAGLE, 1974, p. 164). Ainda segundo o autor, era mais um “plano

¹⁰ LOPES, Silva Fernandes. A educação escolar na Primeira República: a perspectiva de Lima Barreto. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_100.html Acesso 15/01/2010.

assistencial aos ‘necessitados da misericórdia pública’” que um plano educacional propriamente dito.

Com as mudanças sociais na República, a educação passou a ser vista como meio de ascensão social, seja pelos grandes latifundiários ou pelos trabalhadores urbanos e colonos. Os primeiros viam na educação um meio de prestígio familiar, além de favorecer o bom desempenho no campo político. Já os colonos e trabalhadores urbanos viam na educação um meio de seus filhos conquistarem ocupações burocráticas e, assim, melhorarem sua condição.

A política educacional da Primeira República teve como principal meta democratizar o ensino primário, o que culminou na universalização da idéia de uma rede de ensino primário, público, gratuito e laico. Surgem também os grupos escolares que

[...] se tornaram a expressão máxima do modelo educacional proposto pelo regime republicano, encarnando e expressando a concepção de sociedade rumo ao progresso e ao estabelecimento da ordem republicana. A construção dos mesmos, num centro urbano, simbolizava a mudança qualitativa, a superação do velho, do arcaico. (LIMA, 2006, p. 69)

O sistema escolar deveria atender a uma forte e crescente demanda por instrução por parte da classe trabalhadora, que precisava estar preparada e qualificada para o trabalho. O crescimento da industrialização alimenta o intenso processo de urbanização, e a decadência das formas de produção no campo motivaram uma mudança de modelo econômico, a saber, do modelo agrário exportador a um moderadamente urbano-industrial, conforme já mencionado. Como conseqüência no campo educacional, uma nova demanda social passou a existir e, com isso, a oferta do ensino de então era incompatível com a crescente procura concernente aos setores secundários e terciários da economia vigente. Para Romanelli (1984, p.46), “o modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações à escola”.

Em resposta a estas demandas sociais, diversas reformas educacionais estaduais surgiram neste período:

- a) De Sampaio Dória, em 1920, em São Paulo;
- b) De Lourenço Filho, em 1923, no Ceará;
- c) De Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia;
- d) De Francisco Campos, em 1927, em Minas Gerais;
- e) De Fernando de Azevedo, em 1929, no Distrito Federal;

- f) De Carneiro Leão, em 1929, em Pernambuco
- g) De Lourenço Filho, em São Paulo, ocorrida em 1930.

Como é possível perceber, a Primeira República passou por vários desafios, procurando mediante reformas na política educacional, alternativas de fornecer os elementos necessários para a formação de recursos humanos adequados ao novo sistema econômico, assim como suprir a demanda social por educação.

2.2.2 Primeiras instituições de ensino comercial

No período da Primeira República também surgiram as primeiras academias de comércio. No dia 30 de março de 1891, foi fundada na cidade de Juiz de Fora a Sociedade Anônima Academia de Comércio, a primeira academia de comércio do país com um curso superior. Contudo, de acordo com Leite (2005, p. 65), essa academia só começou a funcionar, de forma efetiva, em julho de 1894. A academia oferecia um curso preparatório e outro de nível superior. Este último visava a formação de comerciantes, essas como: banqueiros, diretores e empregados da indústrias e do comércio. Os cursos superiores conferiam aos graduados o título de bacharel em ciências econômicas. A academia foi extinta alguns anos depois. No entanto, voltou a funcionar retomada pelos padres do Verbo Divino, em 1912.

Existem controvérsias entre alguns autores com relação ao primeiro curso organizado no Brasil. Segundo Martins *et al* (2006, p. 114):

A falta de pesquisas voltadas à recuperação da história da Contabilidade no Brasil permite, vez por outra, que algumas afirmações se perpetuem por intermédio de contínuas referências escritas ou verbais à afirmativa original. Um exemplo dessa natureza diz respeito à Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado [...] A afirmativa é inexata. Em data anterior àquela, outra instituição, formalmente constituída, a Escola Politécnica de São Paulo, ensinava e outorgava diploma de Contador àqueles que concluíssem o curso preliminar.

A Escola Politécnica de São Paulo teve seu primeiro regulamento em 1893 e na ocasião foi definida como uma escola superior de matemática e ciências aplicadas às artes e indústrias. Ainda de acordo com o autor, no regulamento foi fixada a existência de dois cursos fundamentais: o curso preliminar e o curso geral, cujo objetivo era proporcionar formação básica, a fim de obter um melhor

aproveitamento dos cursos superiores de engenharia. Tal escola foi extinta pelo Decreto Estadual nº 2931 de 1918.

Sobre este pensamento é oportuno apresentar o comentário de Ludícibus (apud Peleias *et al*, 2007, p. 22):

Provavelmente a primeira escola especializada no ensino da Contabilidade foi a Escola de Comércio Álvares Penteado, criada em 1902. Alguns autores preferem fazer recair a honra do pioneirismo na Escola Politécnica de São Paulo, a qual, alguns anos antes, em seu Curso Preliminar, já incluía a disciplina Escrituração Mercantil. Conquanto legalmente e cronologicamente essas autores possam ter razão, o fato de haver a disciplina de Escrituração Mercantil não caracteriza, a meu ver, um Curso de Contabilidade.

Vários autores citam a Escola de Comércio Álvares Penteado como uma das primeiras instituições de ensino comercial no Brasil. Segundo Leite (2005, p. 67), “em 1902, foram criadas duas importantes instituições de ensino comercial: a Escola Prática de Comércio de São Paulo, que em 1907 passou a se chamar Escola de Comércio Álvares Penteado, e a Academia de Comércio do Rio de Janeiro”. E continua:

Com essas duas instituições davam-se os primeiros passos para a instalação de um bom número de cursos de nível médio e superior no país, como os cursos superiores de economia, administração, atuária, estatística, marketing, além, é claro, de cursos técnicos em contabilidade e do curso superior de ciências contábeis, criado algumas décadas depois, mais precisamente em 1945. (LEITE, 2005, p. 67)

Pelo Decreto nº 1339 de 9 de janeiro de 1905, essas duas instituições de ensino foram declaradas instituições de utilidade pública e seus diplomas foram oficialmente reconhecidos. Com relação à Academia de Comércio do Rio de Janeiro, conforme Peleias *et al* (2007, p. 26):

Os títulos dos diplomas concedidos abrangiam dois níveis, já que a Academia possuía dois cursos:

- um de formação geral e prático, que habilitava para as funções de **guarda-livros**, perito judicial e empregos da área da Fazenda. Esse curso possuía diversas disciplinas, de formação geral e comercial, inclusive **Escrituração Mercantil**;
- outro de nível superior, cujo ingresso considerava o curso geral como preparatório, habilitava os candidatos para os cargos de agentes-consultores, funcionários dos Ministérios das Relações Exteriores, atuários das seguradoras, **chefes de contabilidade de Bancos e de grandes empresas comerciais**. Esse curso possuía disciplinas voltadas à formação comercial, além das específicas de **Contabilidade do Estado e Contabilidade Mercantil Comparada**. (*grifo nosso*)

No ano de 1908, a Escola de Comércio Álvares Penteado criou o Curso Superior de Ciências Comerciais o qual mais tarde passou a se chamar Curso de Ciências Contábeis.

A imigração italiana teve grande influência na história da contabilidade no Brasil, uma vez que com a chegada dos imigrantes, veio também o progresso, que propiciou o aparecimento das primeiras indústrias e bancos e pela adoção da escola contábil italiana nos cursos comerciais brasileiros. De acordo com Iudícibus (1997, p. 32) o surgimento inicial do método contábil aconteceu na Itália, provavelmente nos séculos XIII ou XIV, e após sua divulgação através da obra do Frei Luca Pacioli ocorre sua disseminação por toda a Europa. A escola italiana dominou o cenário contábil “até os primeiros vinte anos do século XX” (IUDÍCIBUS, 1997, p. 32). Além dos italianos, os alemães e os ingleses foram de grande importância para a ciência contábil, sendo que os ingleses tiveram sua participação somente na parte de auditoria.

Com o passar dos anos a escola européia foi perdendo força, e segundo Iudícibus (1997, p. 33), os principais defeitos da escola européia eram:

- a) Falta de pesquisa indutiva;
- b) Excessiva preocupação em demonstrar que a contabilidade é ciência, quando o importante é a preocupação com em atender as necessidades dos usuários e a construção de um modelo ou sistema adequado;
- c) Excessiva ênfase na teoria das contas, inviabilizando em alguns casos a flexibilidade necessária;
- d) Falta de aplicação de muitas das teorias expostas;
- e) Queda no nível de algumas universidades.

A influência da escola italiana também refletiu na formulação da legislação contábil no país, especialmente no que diz respeito ao Decreto-Lei nº 2627, de 1940, que instituiu a Lei das Sociedades por Ações.

A partir de 1920 ocorre a ascensão da escola norte-americana impulsionada pelo surgimento das grandes corporações e “aliado ao formidável desenvolvimento do mercado de capitais e ao extraordinário ritmo de desenvolvimento que aquele país experimentou” (IUDÍCIBUS, 1997, p. 33). Gradativamente, a escola norte-americana foi sendo adotada em muitos países e, mesmo na Itália, muitos textos utilizados em algumas universidades apresentam influência norte-americana.

Segundo o IUDÍCIBUS (1997, p.33): “A evolução da Contabilidade nos Estados Unidos apóia-se, portanto, em um sólido embasamento, a saber:

- a. O grande avanço e o refinamento das instituições econômicas e sociais;
- b. O investidor médio é um homem que deseja estar permanentemente bem informado, colocando pressões não percebidas no curtíssimo prazo, mas frutíferas no médio e longos prazos, sobre os elaboradores de demonstrativos financeiros, no sentido de que sejam evidenciadores de tendências;
- c. O governo, as universidades e os corpos associativos de contadores empregam grandes quantias para pesquisas sobre princípios; e
- d. O Instituto dos Contadores Públicos Americanos é um órgão atuante em matéria de pesquisa contábil, ao contrário do que ocorre em outros países;
- e. Mais recentemente, a criação do FASB (Financial Accounting Standard Board) e, há muitos anos, do SEC (a CVM deles), tem propiciado grandes avanços na pesquisa sobre procedimentos contábeis.”

Em meados do século XX, com a chegada das empresas das multinacionais ao Brasil, que vieram acompanhadas das empresas de auditoria anglo-americanas, a escola italiana foi substituída pela escola americana. “Como o país não dispunha de mão-de-obra capacitada para trabalhar nessas empresas, nem de estrutura formada, elas tiveram que trazer de suas matrizes vários técnicos para atuar no Brasil” (LEITE, 2005, p. 120). Ainda, de acordo com o autor, essa medida proporcionou um grande avanço para a contabilidade brasileira.

Para Silva (*apud* LEITE, 2005 p. 120), a influência das empresas de auditoria foi tão marcante que alterou o comportamento e a própria legislação contábil no Brasil:

Uma das razões (entre várias existentes) que no campo profissional proporcionou a mudança da escola italiana para a escola americana foi a entrada das empresas de auditoria anglo-saxônicas que acompanhavam as multinacionais recém-chegadas ao Brasil. Essas empresas, detentoras de manuais de procedimentos de auditoria em grupos empresariais, investiam em treinamento, forneciam profissionais de alto nível para elaboração de normas contábeis em nível de governo, influenciavam as empresas menores (e possivelmente até legisladores). Tudo isso contribuiu para a inversão do rumo contábil no Brasil.

Citando a importância dos americanos na história da contabilidade, Iudícibus (*apud* FAVERO, 1987, p. 12) comenta que

[...] os americanos foram aqueles que até hoje, melhor souberam resolver o problema da educação contabilística. Todas as universidades americanas ministram os diversos graus universitários (Bacharéis, Master e Doctor) e muitas são as que possuem centros de investigação contabilística. Aliás mais da metade dos contabilistas diplomados em todo o mundo saem das Universidades americanas.

A partir de 1964 ocorre uma modificação substancial para o ensino da Contabilidade no Brasil na FEA/USP, Iudícibus (1997 p.38) mostra essas modificações por obra do Prof. José da Costa Boucinhas, que adota pela primeira vez o modelo didático norte-americano, baseado na obra de Finney & Miller – *Introductory Accounting*. Uma conseqüência dessa obra foi o surgimento em 1971, do livro “Contabilidade Introdutória”, hoje amplamente adotado nos cursos de Ciências Contábeis em todo o Brasil. Essa época foi o cenário de forte influência da escola norte-americana de Contabilidade, em relação à escola européia, até então predominante. Segundo Fávero (1987, p. 26), o Instituto Superior de Ciências Contábeis, da Fundação Getúlio Vargas, “passou a oferecer, a partir de 1972, um curso especial de Ciências Contábeis, cuja metodologia básica era a da Escola Americana de Contabilidade”. O autor comenta também o alto nível de ensino ministrado neste Instituto, e cita suas principais características:

- a. Os candidatos do curso deveriam ser graduados em Economia, Administração, Estatística, Engenharia, Atuária e Direito;
- b. O curso era realizado em regime de tempo integral, em 01 (um) ano letivo, ou em regime de tempo parcial em 02 (dois) anos letivos;
- c. O currículo mínimo era composto de 96 (noventa e seis) créditos obrigatórios, abrangendo um mínimo de 1.440 (um mil, quatrocentos e quarenta horas-aula);
- d. A execução curricular era feita no sistema de créditos; e
- e. O corpo docente era constituído por professores altamente qualificados. FAVERO (1987, P. 26-27).

Com a globalização da economia e como conseqüência das necessidades informativas dessa economia global, “existe um grande esforço de harmonização contábil internacional, que está aproximando as várias ‘escolas’.” (IUDÍCIBUS, 1997, p. 33).

Com relação ao ensino superior brasileiro, neste período, no ano de 1920 nasce a primeira universidade oficial brasileira, criada por Eptácio Pessoa, no Rio de Janeiro. Foi uma fusão de três faculdades isoladas: direito, medicina e politécnica. Sua primeira denominação foi Universidade do Rio de Janeiro que, em 1937, teve seu nome alterado para Universidade do Brasil. Já em 1965 passou a ser chamada de Universidade Federal do Rio de Janeiro.

2.3 A SEGUNDA REPÚBLICA (1930-1936) E A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DE CONTADOR

No início do século XX houve um aumento na produtividade do café motivada pela elevação dos lucros. Contudo, a demanda não aumentou na mesma proporção, o que levou a uma queda no preço da saca e acarretou uma crise no setor cafeeiro. A crise de 1929 só piorou a situação da economia brasileira, uma vez que houve queda na exportação de todos os produtos, inclusive do café, o principal bem de exportação do Brasil. Com a queda nas exportações, o Brasil teve problemas de capital para importar os bens industrializados de que necessitava e passou a produzir esses bens no mercado interno, mediante o reinvestimento do lucro obtido na lavoura no setor industrial. (LEITE 2005, p. 84).

No dia 03 de novembro de 1930, Getúlio Vargas assumiu a Presidência da República após um golpe político-militar e, a partir de então, inicia-se o período da Segunda República, que segundo Leite,

[...] representou uma ruptura da ordem precedente tanto na política, quanto na economia e nas relações sociais. Na política porque, a partir de então, houve um processo de reestruturação com o intuito de reafirmar o poder do Estado e de nacionalizar os problemas, mediante o esvaziamento do regionalismo e a desarticulação do poder das oligarquias, representadas principalmente pelos fazendeiros do café dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Na economia, a ruptura se deu através da mudança da classe dominante, à qual ascenderam representantes do capitalismo industrial. Isso tudo deu margem à estratificação social, principalmente devido à criação das novas profissões que esse tipo de modelo econômico demandava. (LEITE, 2005, p. 85)

Além das inúmeras transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas no período, a educação também passou por um momento de mudanças. Muitas pessoas migram para as cidades na busca de melhores condições de vida e a escola é chamada a atender certas exigências sociais que surgem. No entanto, para Rocha (1996, p. 120), “as reformas de ensino introduzidas pela Revolução de 1930 restringiram-se ao nível do ensino para as elites: o secundário e o superior”.

A década de 30 é marcada por uma série de mudanças no ramo educacional, como por exemplo: criação de universidades, reforma do ensino superior (Reforma Francisco Campos), instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras, Organização da Universidade do Rio de Janeiro, organização do ensino secundário

(Decreto nº 19.890), organização do ensino comercial e regulamentação da profissão de contador.

Após um período de acumulação de capital, o Brasil na década de 1930 entra definitivamente no modo capitalista de produção. Isto permitiu que o Estado brasileiro investisse mais no mercado interno, assim como na produção industrial. No âmbito destas mudanças econômicas, houve um crescimento da demanda de mão-de-obra especializada, o que implicou na necessidade de investimentos na educação. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e os seqüentes decretos sancionados no ano de 1931 pelo governo provisório, que ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos”, tiveram a intenção não apenas de aperfeiçoar o ensino secundário, mas também de organizar as universidades ainda não existentes em território brasileiro.

Foi o Decreto nº 20158 de 30.06.1931 que regulamentou a profissão de contador, mediante o registro obrigatório dos guarda-livros e dos contadores na Superintendência do Ensino Comercial, e reorganizou este ensino, o qual foi dividido em três níveis: propedêutico, técnico e superior. Conforme Peleias et. al. (2007, p. 26) “o propedêutico exigia o mínimo de doze anos para ingresso” e no nível técnico o ensino comercial foi dividido em ramificações:

- a) Secretário (duração de dois anos);
- b) Guarda-livros (duração de dois anos);
- c) Administrador-vendedor (duração de dois anos);
- d) Atuário (duração de três anos);
- e) Perito contador (duração de três anos).

Dentre os diversos cursos profissionais, o ensino comercial foi o único a ser estruturado pela Reforma Francisco Campos.

Alguns educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, dentre outros, lideraram movimentos educacionais significativos. Esses educadores pregavam uma educação como dever do estado e que deveria atender a todas as camadas sociais e não somente à elite, como era até então. No ano de 1932, Fernando de Azevedo, juntamente com mais 26 educadores, assinam o

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que visava adequar o país às novas necessidades impostas pelo capitalismo industrial. Dentre as diversas questões abordadas no manifesto, uma delas se referia à necessidade de diversificação dos cursos superiores, para que estes pudessem formar profissionais em diversas áreas a fim de atender as demandas ocasionadas pelo desenvolvimento do país.

Segundo Anísio Teixeira,

[...] a universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm, também não têm existência autônoma, vivendo, tão-somente, como um reflexo dos demais. Com efeito, a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história da sua cultura e a história das suas universidades. Sempre a humanidade viveu utilizando a experiência do passado, mas essa experiência atingiu, nos tempos modernos, tamanha complexidade intelectual, que, sem a existência das universidades, grande parte dela se teria perdido e outra grande parte nem chegaria a ser formulada. (TEIXEIRA, 1998, p. 86)

O Decreto-Lei nº 1535 de 23.08.1939 mudou a denominação do Curso de Perito Contador para Curso de Contador. Em 28 de dezembro de 1943, o ensino comercial brasileiro sofreu uma nova reformulação através do Decreto-Lei nº 6141. Este documento trazia em seu bojo uma proposta mais ampla de reformas educacionais, “buscando atender basicamente dois objetivos: 1ª) promover a articulação entre o sistema educacional e o ensino comercial; e, 2ª) elevar o curso de Contador ao nível superior, através da reformulação dos currículos” (FAVERO, 1987, p. 19). Com esse Decreto, o ensino comercial se incorporou ao sistema de ensino médio brasileiro, equiparando-se ao ensino secundário.

Entretanto, mesmo com essas mudanças, várias críticas foram feitas a esses cursos. Conforme Lanaro Junior (apud FÁVERO, 1998, p. 19),

[...] o curso de Contabilidade, ministrado nas escolas de comércio, além de não satisfazer completamente as nossas necessidades, é quase de um modo geral ministrado com pouca eficiência, visto a dificuldade de se encontrar bons professores, além de outras circunstâncias, essas como: grande número de alunos em cada classe; falta de uma boa disciplina; e, deficiência das aulas quanto ao seu sistema prático.

Dentre as críticas feitas pelo autor, ganha destaque a dificuldade de encontrar bons professores para lecionar nos cursos de Contabilidade, e os que lecionam, o fazem de forma ineficiente quase de um modo geral.

2.4 DECRETO-LEI Nº 7.988 DE 1945 E A CRIAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ATUARIAIS

É no contexto do período pós-guerra que surge o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais por meio do Decreto-Lei nº. 7988 de 22 de setembro de 1945. Neste período existia um reforço da industrialização nacional em substituição às importações e o desenvolvimento das forças produtivas locais era incentivado. Neste mesmo ano o Marechal Eurico Gaspar Dutra é eleito Presidente da República, pois “Getúlio Vargas foi deposto em 29 de outubro 1945 pelo mesmo grupo que o levara ao poder por meio da Revolução de 1930” (LEITE, 2005, p. 117). Esses novos rumos estabelecidos no setor industrial brasileiro implicaram em um aumento da demanda por profissionais direta e indiretamente ligados à produção. Entre os profissionais indiretos, destacam-se os contadores e por isso a necessidade de regulamentar a formação do bacharel em Ciências Contábeis e, por isso, a justificativa do presente decreto. Com ele, ficou estabelecido que o curso de Ciências Contábeis e Atuariais teria duração de quatro anos e outorgaria o título de Bacharel em Ciências Contábeis aos seus concluintes. A criação do curso era justificada pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, uma vez que o curso técnico de segundo grau

[...] não podia, porém, abranger toda a complexidade dos estudos de contabilidade, pelo que foi reconhecida a conveniência de serem eles também realizados no ensino superior. Reconheceu-se igualmente, quando foi elaborada a reforma do ensino comercial, que os estudos de atuária, pela sua dificuldade, deviam ser feitos no ensino superior.¹¹

Conforme Saes e Cytrynowicz (2001) foi somente a partir da legislação de 1945 que os primeiros cursos de Ciências Contábeis e Atuariais surgiram nas universidades públicas, reconhecendo não só sua necessidade prática, mas também seu caráter científico. No entanto, o objetivo do curso não era o de formar o profissional crítico, criativo, questionador e pesquisador. Pois, ao analisar a grade curricular vê-se claramente que o objetivo era formar profissionais de nível técnico,

¹¹ Citado por Bueno, Luiz de Freitas. *Coletânea da Legislação do Interesse das Faculdades de Ciências Econômicas. Tomo II. Legislação Federal. Volume 2º. Brasil Republica*. São Paulo: FCEA-USP, 19647, p. 129-133 (apud SAES e CYTRYNOWICZ, 2001, p. 49)

atendendo perspectivas da época, ou seja, qualificar mão-de-obra para o mercado de trabalho. (LEITE, 2005, p. 112).

A grade curricular do Curso de Ciências Contábeis e Atuariais era a seguinte:

Séries	Disciplinas
Primeira	Análise matemática, estatística geral e aplicada, contabilidade geral, ciência da administração e economia política.
Segunda	Matemática financeira, ciência das finanças, estatística matemática e demográfica, organização e contabilidade industrial e agrícola, instituições de direito público.
Terceira	Matemática atuarial, organização e contabilidade bancária, finanças das empresas, técnica comercial, instituição de direito civil e comercial.
Quarta	Organização e contabilidade de seguros, contabilidade pública, revisões e pericia contábil, instituições de direito social, legislação tributaria e fiscal, pratica de processo civil e comercial.

Fonte: LEITE (2005, p. 112)

A criação do Curso de Ciências Contábeis e Atuariais contribuiu para que em 1946, o governo do Estado de São Paulo instituisse através do Decreto-Lei nº 15601/46, a USP lançando as bases do primeiro núcleo de pesquisa Contábil no Brasil, com relevantes contribuições para a área. Para Ludícibus (*apud* PELEIAS et al, 2007 p. 27),

[...] foi com a fundação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP, em 1946, e com a instalação do curso de Ciências Contábeis e Atuariais, que o Brasil ganhou o primeiro núcleo efetivo, embora modesto, de pesquisa contábil nos moldes norte-americanos, isto é, com professores dedicando-se em tempo integral ao ensino e à pesquisa, produzindo artigos de maior conteúdo científico e escrevendo teses acadêmicas de alto valor.

Em 27 de maio de 1946 foi criado o Conselho Federal de Contabilidade, terceira profissão a ser regulamentada no país. A Lei nº 1401, de 31 de julho de 1951, desdobrou o curso de Ciências Contábeis e Atuariais nos cursos de Ciências Contábeis e de Ciências Atuariais. A partir de então, os concluintes passaram a receber o título de bacharéis em Ciências Contábeis.

De acordo com Peleias *et al* (2007, p. 27), “esse normativo excluiu a disciplina Organização e Contabilidade de Seguros do curso de Ciências Contábeis e manteve as demais disciplinas contábeis determinadas pelo Decreto-lei nº. 7988/45”.

A partir daí, o Brasil entrou em uma fase de grande crescimento industrial. “Com o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, o país atingiu o auge

desenvolvimentista, com altas taxas de crescimento do produto interno bruto (PIB) até 1963” (PELEIAS et al, 2007, p. 27). Dessa forma, o curso de Ciências Contábeis sofreu alterações oportunizadas por medidas governamentais em seu currículo mínimo, conteúdo, duração, entre outras medidas. Entretanto, essas alterações foram elementares, não constituindo uma mudança significativa de estrutura.

2.5 O HISTÓRICO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO ESTADO DO PARANÁ

Vários séculos a economia paranaense foi composta por três fases: mineração, criação de gado e agricultura, mas o cultivo e beneficiamento da erva-mate atingiram o ápice no século XIX, sendo o principal bem de exportação do Paraná. No ano de 1902, “o mate representava ainda 31% do orçamento do Estado” (WACHOWICZ, 2001, p. 209). Ainda conforme o autor, a burguesia ervateira passou a se concentrar nas regiões urbanas, a fim de ter um acesso facilitado aos produtos e serviços oferecidos pelo comércio, o que promoveu uma reestruturação da sociedade e da economia paranaenses, resultando num processo de favorecimento da urbanização.

No ano de 1893, a cidade de Ponta Grossa tornou-se o terminal da Estrada de Ferro do Paraná, ligando-se com a capital do Estado e com o porto de Paranaguá. Em 1929 o Paraná exportou mais de noventa mil toneladas de erva-mate, a maior quantidade desde 1867, entrando a partir de então em um período de declínio. Já a partir de 1914 “o mate foi perdendo sua condição de atividade condutora da economia paranaense, dando lugar a uma participação cada vez maior do café”. (PADIS, 2006, P. 102).

O século XIX foi marcado pela cultura cafeeira no Estado que foi um elemento de grande importância para a economia do período, pois de acordo com o IPARDES,

[...] o desenvolvimento do capital comercial nacional, que se acelera desde a Independência, permite que este capital vá progressivamente se dirigindo à produção do café. Assim, avançam a divisão social do trabalho, a mercantilização da economia nacional e a acumulação dos capitais produtivo e comercial ligados ao café, conformando um processo que imprime alterações profundas nas estruturas econômicas e sociais herdadas

da colônia. Esse processo culminará em fins do século XIX com a libertação dos escravos e a progressiva introdução do trabalho assalariado. [...] Em seu processo de acumulação, os capitais produtivo e comercial ligados ao café podem desdobrar-se dando origem a novas formas de capital, como o bancário e o industrial. (IPARDES, 2006, P. 21).

O governo do Estado do Paraná iniciou um programa oficial de imigração visando a expansão do povoamento em seu território. Por isso, logo após o final do século XIX, o Estado do Paraná estava entre os quatro Estados com maior número de imigrantes estrangeiros em seu território, sendo que até o ano de 1948 entraram no Paraná, os seguintes grupos imigrantes, por nacionalidade:

Poloneses	57.000
Ucranianos	22.000
Alemães	20.000
Japoneses	15.000
Italianos	14.000

Fonte: WACHOWICZ, 2001, p. 158

Segundo o autor, outros grupos de menores contingentes também vieram para o Estado, são eles: franceses, austríacos, ingleses, russos, sírio-libaneses, suíços, holandeses, portugueses, espanhóis, dentre outros.

No início da década de 1940 e final da década de 1930 o Paraná ainda não estava industrializado, entretanto vinha sofrendo influência da industrialização, pois, conforme já citado, o Brasil passou a reinvestir o lucro agrícola na indústria nacional o que ocasionou um processo de migração da população rural para os centros urbanos. Contudo, foi nas décadas de 1950 e 1960 que essa migração aumentou motivada pelo desenvolvimento industrial, o que gerou uma série de exigências sociais, destacando-se entre elas a busca por vagas nas escolas e a mão-de-obra qualificada a fim de atender à demanda.

A cultura cafeeira, até o fim da Segunda Guerra Mundial, apresentou apenas um pequeno desenvolvimento em relação ao produção nacional, isto quer dizer que “em menos de meio século o Paraná passa de uma produção de cerca de 0,4 por cento para perto de 60 por cento do total do café produzido no País”. (PADIS, 2006, p. 163). Com a colonização da região norte do Estado e a crescente produção de café nestas terras, o governo passou a estudar meios de ligar a região norte do

Estado ao porto de Paranaguá, pois não existia ligação entre essas regiões, tanto que, economicamente, podia-se afirmar a existencia de “dois ‘Paraná’s’: o do norte cafeeiro eo resto do Estado (IPARDES, 2006, p. 28). A exportação do café paranaense era feita através do porto de Santos e era também o comércio de São Paulo que supria as necessidades dos produtores do norte do Paraná.

A partir de 1961, com a construção da chamada rodovia do café, o volume de exportações pelo porto de Paranaguá cresce consideravelmente. A partir dos anos 60 o café deixa de ser a base da expansão paranaense com a entrada de outras culturas, como por exemplo o trigo e a soja.

Com a criação da Companhia de Desenvolvimento do Paraná (CODEPAR), em 1962, depois transformada em Banco de Desenvolvimento (BADEP), novas indústrias foram implantadas no Paraná, atraídas pela melhoria de infra-estrutura, como energia elétrica e construção de rodovias, por exemplo. O crescimento da economia nacional, iniciado no fim dos anos de 1960, encontrou no Paraná condições internas extremamente propícias à industria, e “essas condições, juntamente com a agressiva política do BADEP, possibilitaram o extraordinario salto no crescimento industrial do Estado, que atinge a taxa de 23,04% ao ano, entre 1970 e 1975”. (IPARDES, 2006, p. 32).

2.5.1 Surgimento dos Cursos Comerciais

A educação profissional no Estado do Paraná iniciou de forma modesta ainda no final do século XIX, quando “alguns empresários do comércio criaram a Escola Técnica de Comércio, para preparar a classe “cacheiral”, (empregados do comércio, guarda-livros e afins)” (BONI E MACHADO, p. 3)¹². Segundo as autoras, o Estado cria no ano de 1905 o Instituto Commercial Paranaense por meio da Lei nº 586. O Instituto começou a funcionar em 1906 e eram “ensinadas as matérias: escrituração mercantil, redação comercial e noções de legislação comercial, além de línguas, inglês e

¹² BONI, Maria Ignês Mancini; MACHADO, Evely, Monteiro.

Escolas profissionalizantes no contexto das políticas do início do século xx. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo02.htm> acesso em 07/06/2010.

alemão, francês e italiano” (BONI E MACHADO, p. 3). A partir da criação do Instituto Commercial Paranaense outras instituições de ensino técnico profissionalizante foram criadas no Estado:

- a) Em 1906 - Lei nº 632 - Criado curso agrônômico que funcionava junto ao Instituto Commercial Paranaense;
- b) Em 1909 - Decreto nº 7566 - Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná;
- c) Em 1910 – Início do funcionamento da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná (alfaiataria, marcenaria, sapataria, serralheria, selaria, tapeçaria, seções de pintura decorativa e escultura ornamental);
- d) Em 1917 - Decreto nº 548 - Escola Profissional Feminina;
- e) Em 1920 Decreto nº 943 - Escola Agrônômica do Paraná, o Patronato Agrícola;
- f) Entre 1934 e 1945 foram criadas dez escolas agrícolas espalhadas pelo Paraná, além de duas escolas de pesca no litoral;
- g) Em 1937 – Liceu Industrial do Paraná;
- h) Em 1942 – Escola técnica de Curitiba.

A Lei nº 4978 de 05 de dezembro de 1964. Estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação no Estado do Paraná. O art. 148 da referida Lei trata da regulamentação do ensino médio:

Art. 148 – o ensino técnico de grau médio, no Estado do Paraná, abrange os seguintes ramos e cursos:

- Industrial;
- Agrícola;
- Comercial;
- Politécnico.

Conforme Nascimento (2007, p. 65), na década de 1960 era ministrado o curso de contabilidade no Colégio Comercial e até o final de 1965 “o Paraná já contava com 82 estabelecimentos de ensino comercial, sendo 58 mantidos pelo Estado e 31 escolas mantidas por instituições particulares”.

No que se refere ao ensino superior, os primeiros cursos de Ciências Contábeis e Atuariais surgiram nas universidades públicas a partir da legislação de 1945. Assim, em 27/04/1947, pelo Decreto Federal nº 41367, o Ministério da Educação (MEC) autoriza o funcionamento do primeiro curso superior de Ciências Contábeis no Instituto de Ciências Sociais do Paraná – ICSP (FESP), embora esse

curso tenha iniciado seu funcionamento ainda em 1947¹³. O curso foi reconhecido em 1961 pelo Decreto Federal nº 360.

O Paraná iniciou de fato seu processo de industrialização somente a partir da década de 1960, pois até então, o Estado “não tinha condições de montar um parque industrial razoável e adequado, face, principalmente, à ausência de energia elétrica disponível e de vias de comunicação compatíveis”. (BALHANA, 1969, p. 239). Ainda de acordo com a autora, conforme o Censo industrial de 1960, o Paraná apresentava três regiões industriais, a do norte que concentrava 32% do valor da transformação industrial paranaense; a madeireira que concentrava 16,2% e a do sul com 51,8% do total da transformação industrial do Estado, sendo que destes 23,3% eram na Capital. (BALHANA, 1969, p. 242).

Com a industrialização efetiva após 1960, várias Instituições de Ensino Superior passaram a oferecer o curso de Ciências Contábeis no Estado do Paraná, como pode ser constatado na tabela abaixo:

	1947	1957	1970-1979	1980-1989	1990-1999	Após 2000
FEDERAL	-	1	1	-	-	-
ESTADUAL	-	-	7	3	-	-
MUNICIPAL	-	-	-	1	1	-
PRIVADA	1	-	3	2	13	27
TOTAL	1	1	11	6	14	27

Fonte: www.educacaosuperior.inep.gov.br

Na década de 1970, o governo do Estado abriu o curso de Ciências Contábeis em sete Instituições de Ensino Superior, o que mostra o interesse do poder público em atender à demanda por profissionais qualificados, diante do processo de industrialização que o Estado estava vivendo.

Os detentores do poder apontavam o sistema escolar como responsável pela baixa qualificação de mão-de-obra e, por conseqüência, pela má distribuição de renda. A questão da ineficácia no ensino ganha uma resposta com a reorganização do ensino superior através da Lei nº 5540/68 e do ensino de 1º e 2º graus através da Lei nº 5692/71. A influência da nova LDB, Lei nº 9394/96, que acentuou a

¹³ Disponível em:

http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info_curso_new.asp?pCurso=5413&cHab=&pIES=197.

cooperação da atividade privada no campo da educação, favoreceu o aumento na oferta dos cursos de graduação. Este crescimento se deu tanto no ensino público quanto no privado, seja pela expansão das matrículas quanto pela diversificação dos cursos oferecidos, principalmente após a publicação do Decreto nº 2306/97 que deu abertura para criação de Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos ou Escolas Superiores, com menor exigência quanto à qualificação dos docentes, o que passou a atrair investimentos por parte da iniciativa privada. As influências da legislação educacional na trajetória do curso de Ciências Contábeis serão abordadas com maior profundidade no próximo capítulo.

Conforme exposto na justificativa desta pesquisa, a bibliografia consultada mostra que os cursos da área de serviços, menos exigentes de investimentos iniciais, foram os que tiveram o maior aumento de oferecimento de matrículas, principalmente nas instituições particulares. Tanto que após 1990 foram autorizados pelo MEC o funcionamento de 40 novos cursos de Ciências Contábeis em instituições privadas no estado do Paraná (ver tabela acima), o que leva ao problema desta pesquisa: quais as implicações da expansão do número de vagas do curso de Ciências Contábeis para o perfil da formação dos seus docentes?

3 A INFLUÊNCIA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NA TRAJETÓRIA DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.

Como já destacado no capítulo anterior, a educação como um todo, mas em especial o ensino superior tem sido marcado por muitas intervenções legislativas, de acordo com as forças políticas, sociais e econômicas. Na medida em que a economia se internacionalizava e o modo de produção capitalista entrava em crise, foram se estabelecendo as reformas no Estado, com repercussões na sociedade e, por consequência, com profundos reflexos no ensino superior.

Quando os interesses são principalmente econômicos, um curso superior que certamente deveria estar entre os mais destacados em uma reforma educacional é o de Ciências Contábeis. Por isso, este capítulo tem a intenção de apresentar as principais reformas na legislação educacional brasileira e entender seus reflexos na organização do curso de Ciências Contábeis. Por isso, tomar-se-ão as reformas educacionais a partir da década de 1940, quando do surgimento do curso em território nacional.

Embora o curso de Ciências Contábeis tivesse sua origem em 1945, mediante a Lei 7.988, mesmo considerando o pioneirismo da Fundação Álvares Penteado, foi somente em 1949 que houve a primeira turma. Vale destacar que inicialmente Ciências Contábeis e Atuariais formavam um curso em comum, sendo desmembrados em 1951, com a Lei 1.401 que determinava a independência do curso de Ciências Contábeis, conferindo o título de Bacharel em Contabilidade aos concluintes.

Quanto ao uso da legislação educacional como fonte de pesquisa, é importante ressaltar a preocupação de Miguel, quando diz que

[...] o trato com as fontes, dentre as quais a legislação, se inicia pelo levantamento das mesmas, procedendo à sua seleção criteriosa, mediante a leitura atenta dos documentos em relação ao objeto da pesquisa, buscando resposta a um problema. Nesta perspectiva, a legislação é uma fonte recorrente para a melhor compreensão de uma questão. (MIGUEL, 2009, p.2)

No caso desta pesquisa busca-se identificar na legislação educacional, medidas que tenham influenciado a trajetória do curso de Ciências Contábeis no Brasil. Para tanto, foram analisados os seguintes documentos:

- a. Leis Orgânicas do Ensino (Decreto-Lei nº 6141/43 – Regulamenta o Ensino Comercial)
- b. Decreto-Lei nº 7988/45 – Cria o Curso de Ciências Contábeis e Atuariais
- c. Decreto-Lei nº 9.295/46 – Cria o Conselho Federal de Contabilidade
- d. Lei nº 1401/51 – Desdobrou o Curso de Ciências Contábeis e de Ciências Atuariais
- e. LDB nº 4024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- f. Lei nº 5540/68 – Reforma Universitária
- g. Lei nº 5692/71 - Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus
- h. Lei nº 7044/82 – Não Obrigatoriedade do 2º Grau Profissionalizante
- i. Lei nº 9131/95 – Altera dispositivos da Lei 4024/61
- j. LDB nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- k. Parecer CNE/CES nº 776/97 - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação
- l. Decreto nº 2208/97 – Regulamenta a Educação Profissional
- m. Resolução nº 04/99 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
- n. Parecer CNE/CES nº 583/2001 - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação
- o. Lei nº 10.172/2001 – Aprova o Plano Nacional de Educação
- p. Parecer CNE/CES nº 142/2001 – Institui normas para funcionamento da Pós-Graduação no Brasil

- q. Resolução CNE/CES nº 10/2004 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado.

3.1 REFORMA CAPANEMA E AS LEIS ORGÂNICAS DO ENSINO

A partir de 1942, na gestão do Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, e do Presidente da República, Getúlio Vargas, foram promulgados um conjunto de Decretos-lei, um ato normativo do Executivo denominado atualmente por Medida Provisória, visando reformas em vários ramos do ensino brasileiro. Este conjunto de decretos ficou conhecido como Leis Orgânicas do Ensino. Romanelli (1984) entende que o conjunto destas reformas foi insuficiente, uma vez que o ensino não foi contemplado em sua totalidade, mas em partes separadas e isoladas, ou seja, o governo procurou organizar a educação por ramos de ensino. No entanto, estas leis acabaram por criar e organizar um sistema de ensino profissionalizante, em concordância com os objetivos do Estado Novo. As Leis Orgânicas foram compostas pelos seguintes Decretos-lei:

- a) Decreto-lei nº 4.048 de 22/01/1942 cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI;
- b) Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942, regulamenta o Ensino Industrial;
- c) Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942 que organizou o Ensino Secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos;
- d) Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o Ensino Comercial.

No fim do Estado Novo e já durante o Governo Provisório, no ano de 1946, mais quatro Decretos-lei passaram a incorporar este conjunto de leis, foram eles:

- a) Decreto-lei nº 8.529, de 02/01/1946, que organizou o Ensino Primário;
- b) Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946, que organizou o Ensino Normal;
- c) Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10/01/1946, que criaram o SENAC;
- d) Decreto-lei nº 9.613 de 20/08/1946, que organizou o Ensino Agrícola.

Para Manfredini (2002), o surgimento do ensino profissionalizante teve uma clara intenção ideológica. Segundo a autora, houve um redimensionamento dos ramos do ensino que culminou no favorecimento ao empresariado, o que se notou na oposição entre ensino secundário, destinado à formação dos dirigentes da nação, e ensino profissionalizante, voltado às camadas mais pobres da população. A criação do ensino profissionalizante tinha a intenção de fortalecer os setores da produção (primário para o ensino agrícola, secundário para o industrial e o terciário para comercial).

No que diz respeito ao curso de Ciências Contábeis, cabe aqui ressaltar as influências principalmente da Lei Orgânica do Ensino Comercial mediante o Decreto-lei 6.141 de 28/12/43. Esse decreto estabeleceu que o ensino comercial seria ministrado em dois ciclos, sendo que o primeiro compreendia os cursos com duração de 03 anos, entre os quais fez parte o de Contabilidade. Este curso ensinava as técnicas próprias ao exercício de funções de caráter especial no comércio ou na administração de negócios públicos ou privados.

Em 22 de setembro de 1945, mediante o Decreto-lei nº 7.988, foi criado o curso superior de Ciências Contábeis e atuariais que, assinado por Getúlio Vargas pouco antes de ser deposto por um golpe de estado, tinha duração de quatro anos. Como pré-requisito para freqüentar este curso, o candidato devia ser portador de diploma de qualquer outro curso comercial ou de outro equivalente, tendo que ainda submeter-se ao processo de seleção.

Logo após o período getulista, o presidente Eurico Gaspar Dutra sancionou o decreto-lei nº 9.295 de 27 de maio de 1946 que criou o Conselho Federal de Contabilidade e definiu as atribuições do contador e do técnico em contabilidade¹⁴.

Segundo Ghiraldelli (2000, p.78), os interesses imediatistas da industrialização em crescimento não foram satisfatoriamente contemplados com a implantação do sistema de ensino profissionalizante. Como os resultados do sistema público de ensino não acompanhavam a demanda de mão-de-obra da indústria e os

¹⁴ No Art. 25 do presente decreto são considerados trabalhos técnicos de contabilidade: a) organização e execução de serviços de contabilidade em geral; b) escrituração dos livros de contabilidade obrigatórios, bem como de todos os necessários no conjunto da organização contábil e levantamento dos respectivos balanços e demonstrações; c) perícias judiciais ou extrajudiciais, revisão de balanços e de contas em geral, verificação de haveres, revisão permanente ou periódica de escritas, regulações judiciais ou extrajudiciais de avarias grossas ou comuns, assistências aos Conselhos Fiscais das sociedades anônimas e quaisquer outras atribuições de natureza técnica conferidas por lei aos profissionais de contabilidade.

setores médios da população brasileira estavam interessados em alcançar o ensino superior para poder posteriormente ocupar cargos administrativos e de liderança, a gestão Capanema promoveu a criação de um sistema de ensino profissionalizante paralelo com a rede pública. Surgiram, assim, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), com o objetivo de formar mão-de-obra qualificada de maneira mais rápida e direta para atender interesses industriais e comerciais.

Dessa forma, é possível perceber, então, o caráter político-ideológico das leis orgânicas do ensino. Por um lado a camada popular da sociedade clamando a expansão do ensino, principalmente porque tinham interesse nos cursos profissionalizantes para ter acesso ao mercado de trabalho, e de outro, a elite impondo seu poder que esteve refletido na legislação educacional. O Estado, portanto, voltava-se mais no atendimento das pressões momentâneas do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação.

3.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 4024/61

Mesmo que a criação do curso de Ciências Contábeis tenha ocorrido em 1945, dezesseis anos depois ainda não havia, conforme Leite (2005), uma definição sobre o padrão do conteúdo curricular, o que vai ocorrer na sanção da Lei de Diretrizes e Bases 4024/61.

Vale lembrar que a referida Lei começou a ser pensada com a promulgação da constituição de 1946, sendo que o período que começa neste ano e termina em 1964 ficou conhecido como etapa educacional populista (LEITE, 2005, p. 117). Desde seu projeto inicial, esta lei tinha o objetivo de substituir a Reforma Capanema de 1942.

Na esteira da Constituição de 1946, o projeto de lei encaminhado em 1948, pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública, Clemente Mariani Bittencourt, propunha a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e gratuidade da escola pública em seus vários níveis de ensino. Além disso, visando fortalecer os direitos à educação, o projeto estabelecia as obrigações e responsabilidades do Estado

quanto ao sistema de ensino. No entanto, o referido projeto não foi aprovado, sendo substituído por outro em 15 de janeiro de 1959 proposto pelo então deputado federal, Carlos Lacerda. O projeto ficou conhecido como “Substitutivo Lacerda” que tinha como principal proposta o controle da educação pela sociedade civil, sendo financiada pelo setor público. Segundo Romanelli (1984), este projeto foi um claro passo para a privatização do ensino.

Além de fixar os currículos mínimos profissionalizantes e procurar formar um sistema nacional de educação, esta lei também definiu e uniformizou a grade dos cursos de graduação no Brasil. Estabeleceu ainda que os cursos de graduação oferecessem uma formação exclusiva para o exercício profissional, com objetivos previamente definidos. No que tange ao curso de Ciências Contábeis, o direito ao exercício profissional já estava estabelecido mediante o registro no órgão profissional, a saber, o Conselho Federal de Contabilidade.

Nota-se, portanto, o caráter rígido da LDB 4024/61 com relação à grade curricular das instituições de ensino superior. Esta postura de rigidez vigorou até a nova LDB editada em 1995 e o objetivo principal era manter uma formação uniforme aos graduandos brasileiros, em suas diferentes instituições, mediante uma mesma ementa para as disciplinas, assim como igual carga horária e conteúdos programáticos. Com isso, teoricamente os alunos teriam uma mesma formação e estariam todos em uma mesma condição quando fossem obter uma vaga no mercado de trabalho. Como é possível deduzir, foi o que ocorreu nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil: era um curso único no país inteiro. Entretanto, como observa Romanelli (1984), não foi exatamente o que ocorreu na prática, pois a lei não observava os diferentes contextos e as diferentes realidades brasileiras, assim como a disponibilidade e formação dos professores.

Pode-se afirmar que a LDB 4.024/61 fez com que a educação brasileira formasse uma mentalidade com os seguintes aspectos:

- a) Forte comprometimento com a emissão de diplomas voltados ao exercício profissional;
- b) Ausência de liberdade das instituições de ensino em diferenciar suas grades curriculares, não podendo inovar e nem criar nada além daquilo que já estava imposto por resolução e estabelecido nacionalmente;

- c) Formação profissionalizante limitada, uma vez que a grade curricular destes cursos oferecia o mínimo obrigatório para o exercício daquela profissão específica;
- d) Instituições de ensino reduzidas a instrumentos de transmissão de conhecimentos e informações, limitadas aos interesses do empresariado que tinham poderes de interferência na condução da legislação educacional que estava voltada principalmente ao mercado de trabalho;

Estas características fizeram com que o aluno fosse concebido como um produto que deveria ser preparado e oferecido ao mercado de trabalho, descomprometendo-se com sua formação humana, social e crítica. Desta forma, os profissionais oriundos do curso de Ciências Contábeis tiveram em sua formação profissional neste período, um currículo voltado exclusivamente aos interesses do mercado de trabalho.

3.3 LEI Nº 5540/68 – REFORMA UNIVERSITÁRIA

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em 1934 foi um marco na história do ensino superior no Brasil. Entretanto, não havia ainda, conforme Leite (2005) a concretização de um espírito universitário autêntico. Esta deficiência do ensino superior foi intensamente reclamada na década de 60, a partir do Primeiro Seminário Nacional da Reforma Universitária promovido pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Este evento produziu um documento (Declaração da Bahia)¹⁵ que denunciava a incapacidade da universidade brasileira de promover uma cultura nacional, necessitando por isso de uma ampla reforma para que a mesma pudesse participar definitivamente na construção de um modelo econômico que estivesse alinhado aos interesses da nação: resolver seus problemas econômicos, sociais e políticos.

¹⁵ Disponível em <http://movimentosjuvenisbrasileirosparte7.blogspot.com/2009/10/declaracao-da-bahia-i-seminario.html> Acesso em 12/11/2009.

Os estudantes reivindicaram que a universidade brasileira fosse um espaço de criação, crítica e inovação para que pudesse também ser socialmente atuante. Para isso, era preciso uma democratização interna, que promovesse a liberdade de pensamento e autonomia de gestão, e tal pedido também se estendia a sociedade brasileira. Portanto, solicitava-se uma liberdade universitária, assim como uma liberdade social.

Tal documento acabou saindo de uma aparente utopia para a uma experiência de concretização mediante a criação da Universidade de Brasília, em 1961, tendo a intenção de integrar ensino e pesquisa. Neste período, mediante a colaboração de intelectuais como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, houve a solicitação de expandir a vida universitária com a criação de faculdades e institutos centrais, implantando cursos introdutórios e de bacharelado, assim como mestrado e doutorado.

Contudo, estes ideais de democratização universitária foram banidos no marcante ano de 1964, quando a pedido do marechal Castelo Branco, a Universidade de Brasília foi invadida e fechada, tendo seus diretores destituídos e professores e alunos presos. Este fato aniquilou o símbolo de uma forte tentativa de resolução do atraso cultural e dos grandes problemas políticos e econômicos brasileiros. Com isso, a reforma universitária ganhou novos rumos impostos pelo regime militar que, sob domínio ditatorial, rompeu com padrão anterior de ensino superior. As mudanças no ensino superior promovidas pelo regime tinham como principal objetivo adequá-lo ao novo modelo econômico de internacionalização. Para isso, foi preciso formar mão-de-obra com preparação qualificada aos interesses das multinacionais que viriam ao Brasil. Além disso, era preciso criar infraestrutura necessária às pretensões de produção e de crescimento econômico. Tudo isso demandaria formação de profissionais em nível superior para atuarem em diversas áreas, entre elas, a área contábil. Mesmo assim, até 1968 houve um restrito crescimento das vagas oferecidas e um aumento significativo de pessoas pretendendo entrar no ensino superior. Isso culminou em um descontentamento dos intelectuais e professores, o que levou de fato à elaboração da Lei 5540/68, que visava a reforma universitária.

A reforma do ensino superior, promovida, como já exposto, pelo Regime Militar, nasceu em um contexto de acordos com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), formando a aliança MEC-USAID

que marcou o início da política de desnacionalização do ensino no Brasil, cuja proposta era modernizar teoricamente o ensino superior brasileiro. Portanto, de acordo com Romanelli (1984), a reforma universitária promovida pela Lei 5.540/68 foi mais uma vez um ato de manobra promovido pelos interesses da elite dominante, somada a uma parcela significativa da classe média e empresariado, os quais estavam alinhados aos projetos dos militares e à realidade da época.

Após o golpe militar de 1964 o Estado mobilizava seus esforços visando uma “reorganização, entendida como racionalização, a princípio, do processo produtivo, e depois, de todos os demais setores da vida social” (MELLO, 1982, p. 33). A tecnologia educacional associada à racionalização do sistema educacional em todos os seus níveis foi vista como uma solução para a baixa produtividade do sistema educacional. A ineficácia no ensino ganha uma resposta com a reorganização do ensino superior através da Lei nº 5540/68 e do ensino de 1º e 2º graus através da Lei nº 5692/71. Segundo Mello (1982, p. 34), essas “reformas buscam a racionalização dos aspectos administrativo e pedagógico, tendo em vista o atingimento dos requisitos dos modelos político e econômico vigentes”.

Dentro da lógica expressa pela Escola Superior de Guerra¹⁶, essas regulamentações buscavam através da educação promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico, político e social do país, por meio da qualificação profissional, em outras palavras, com o objetivo de produzir mão-de-obra para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, desenvolver uma consciência política homogênea com vistas à manutenção do regime autoritário.

Segundo Romanelli (1984), as determinações da Lei 5540/68 direcionaram-se a vários aspectos organizacionais, entre eles:

- a) A preferência de ensino superior ser oferecido por universidades;
- b) Indissociabilidade entre ensino e pesquisa;
- c) Reformulações estruturais tendo em vista maior economia e melhor produtividade;
- d) A administração da universidade se daria pelo reitor e por conselhos formados por membros das instâncias acadêmicas, representante do Ministério da Educação e da comunidade;

¹⁶ Criada pela Lei nº 785/49, como um Instituto de Altos Estudos de Política, Estratégia e Defesa, integrante da estrutura do Ministério da Defesa.

- e) Promoção de cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e também atividades de pesquisa;
- f) Surge a carreira docente que suprimiu a cátedra, culminando na valorização da titulação e na conseqüente produção acadêmica desvinculada dos interesses da sociedade (pesquisa mais voltada para obter título que para buscar soluções aos problemas sociais);
- g) Criação dos currículos mínimos, tendo seu foco mais concentrado na realização das horas-aula que no conteúdo oferecido aos estudantes;
- h) Implantação da matrícula por disciplina, que tornaria os grupos de estudantes menos coesos e mais volúveis, tendo como conseqüência a desarticulação dos grupos estudantis pelo fato de não terem tempo para se conhecerem e se organizarem.

Para a mesma autora, esta reforma foi autoritária e com claros interesses de controle social. As instituições tiveram fortes mudanças em suas estruturas que culminaram em alguns resultados positivos, mas muitos negativos. Entre os negativos, a autora ressalta a diminuição da qualidade do ensino, que passou a ser mais técnica e com pouco comprometimento com o aprimoramento das competências do estudante, assim como de sua consciência crítica social. Por isso, suas mudanças foram mais propriamente técnicas e burocráticas, não mudando efetivamente o modelo universitário anterior. Com todas estas mudanças, a universidade ainda não era um espaço de liberdade acadêmica que promovesse o espírito crítico e o saber transformador, mas um espaço de aquisição de títulos de graduação, e outros, para a atuação no mercado de trabalho.

A reforma levou a diversificação dos cursos, o que a princípio pode ser considerado um ponto positivo. Entretanto, culminou em uma proliferação das universidades, como será tratado posteriormente neste trabalho. Tal proliferação voltou-se mais aos cursos com baixo custo, e por isso poderiam ser mais oferecidos pela iniciativa privada.

De acordo com Leite (2005, p. 175), o governo lançou mão de diversos recursos para incentivar a iniciativa privada para que investisse no ensino superior e assim pudesse atender a grande demanda por mais vagas, entretanto

[...] com o aumento das vagas proporcionado principalmente pela iniciativa privada, houve uma intensa expansão do número de matrículas – de 300 mil no final da década de 1960 para algo em torno de 1,5 milhão na década de 1980 -, ou seja, **um crescimento de 400% em pouco mais de 10 anos.**

Mas, paralelamente a essa expansão fenomenal, houve também a deflagração de uma série de problemas educacionais, em virtude sobretudo do fator tempo e da falta de planejamento. Como exemplo desses problemas, pode-se citar:

- A falta de instalações físicas, como prédios, bibliotecas e laboratórios para o atendimento dos novos alunos;
- **A formação pedagógica inadequada dos professores dos cursos de nível superior.** Além do corpo docente dessas instituições ser qualitativamente fraco, deixava a desejar também em termos quantitativos, visto que o crescimento do corpo docente (6,8% ao ano) estava bem aquém do número de alunos que ingressavam nos cursos desse grau de ensino (11% ao ano).
- A má formação dos alunos egressos do 2º grau, principalmente os de origem mais humilde, que não haviam tido a oportunidade de estudar em colégios de boa qualidade. (LEITE, 2005, p. 175) **Grifo nosso.**

Nas décadas seguintes, com esta proliferação de cursos, mais e mais professores iniciaram no magistério sem a devida qualificação a fim de atender a demanda por docentes para atuar nesse nível de ensino. Os cursos que menos necessitam de investimentos, como é o caso do curso de Ciências Contábeis, Administração, Pedagogia, etc. foram os que apresentaram maior aumento no número de vagas, principalmente na rede privada.

3.4 LEI Nº 5692/71 - FIXA DIRETRIZES E BASES PARA O ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

O período de 1964 a 1971 foi marcado por profundas mudanças históricas que, desde a Revolução de 64¹⁷, passando pelo período de industrialização, levou o Brasil a rumos sócio-econômicos predominantemente capitalistas. Foi um período da ditadura militar onde o governo

[...] utilizou diversos instrumentos no intento de impedir qualquer participação ou representação política dos cidadãos. Esses mecanismos se davam de uma forma tácita, fazendo com que fossem vistos pela população como regras necessárias para a boa organização do sistema social. Entre os principais recursos coercitivos, estavam a propaganda, a educação escolar, a violência física e a burocracia. (VALÉRIO, 2007, p. 12)

¹⁷ Quando após um golpe de Estado o presidente João Goulart é deposto e o país entra em uma nova fase: a ditadura militar. Para Leite (2005, p. 145), citando Ghiraldelli Junior, o que ocorreu em 1964 não foi uma revolução, como os militares chamaram o período, pois não houve uma alteração estrutural na sociedade brasileira

Neste contexto, portanto, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 5692/71, que integrou definitivamente o ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, estabelecendo assim a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico, para fins de prosseguimento nos estudos. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar a formação educacional um cunho profissionalizante. Por isso, como impacto principal, a Lei 5692/71 promoveu a ruptura com tradição de então, que concebia o ensino médio estritamente desvinculado do mundo do trabalho profissional, e obrigou que todos os estudantes adquirissem uma profissão neste grau de estudo, até mesmo aqueles que tinham apenas o objetivo de cumprir o segundo grau como uma etapa ao ensino superior.

Assim a Lei 5692/71 foi a confirmação da ideologia tecnicista na educação brasileira. As propostas legais que configuraram a reforma voltada ao ensino secundário tinham em seu escopo a formação técnico-profissional para o mercado de trabalho e, por isso, esta lei repercutiu decisoriamente na definição do perfil do trabalhador nas décadas de 1970 e 1980. A reforma do segundo grau proposta pela Lei 5692/71 foi promovida, segundo Frigotto (1998) com inspiração na Teoria do Capital Humano¹⁸, tendo como objetivo ideológico assegurar, mediante um ato legal, as contradições das relações capitalistas de produção no Brasil. Por isso, a principal diferença contida nesta lei em relação a que a antecedeu, a LDB 4.024/61, foi o enfoque profissionalizante no ensino secundário, aprofundando ainda mais os objetivos de preparação de mão-de-obra. Isto se nota no próprio texto da lei, no art. 5º, §. 2 que trata da parte de formação especial:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de primeiro grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Sendo assim, o segundo grau teria um núcleo comum de disciplinas, pertencente à educação geral, e uma parte diversificada, que poderia integrar tanto a educação geral quando a formação especial, específica. A educação geral tinha o intuito de continuidade, enquanto a formação específica tinha o de terminalidade. Por isso, a LDB 5692/71 também estabeleceu a carga horária mínima da parte

¹⁸ Essa teoria entende o capital humano como a somatória de investimentos que uma pessoa faz para aquisição de conhecimentos, principalmente nas escolas e universidades e que poderá se reverter futuramente, a qualquer tempo, em benefícios econômicos para o próprio indivíduo.

diversificada de cada habilitação. Visando, assim, atender aos três setores da economia¹⁹, o Conselho Federal de Educação apresentou 130 habilitações a serem oferecidas no segundo grau que seria de três anos. No técnico do setor terciário, no qual se inclui do curso de Técnico em Contabilidade, havia a obrigatoriedade de um currículo mínimo de 2.900 horas, sendo 900 horas o mínimo de conteúdo profissionalizante.

De acordo com Romanelli (1984), a LDB 5692/71 oportunizou especialmente as seguintes mudanças no contexto educacional brasileiro:

- a) A extensão da obrigatoriedade escolar;
- b) Diminuição da seletividade das escolas;
- c) Extinção da dicotomia ensino secundário X ensino profissional;
- d) Aumento de condições de concretização das reformas educacionais;
- e) Condições de profissionalização precoce;
- f) Aproximação das empresas e sua cooperação na educação;
- g) Integração e junção entre os graus de ensino (do primário ao superior).

No entanto, soma-se às mudanças acima, talvez a mais polêmica de todas, que foi a profissionalização compulsória e universal do segundo grau. Isto implicou em uma conseqüência prejudicial à educação: a diminuição da carga horária das disciplinas de formação básica em detrimento da presença de disciplinas de caráter profissionalizante, levando inclusive à exclusão de disciplinas como filosofia, sociologia e psicologia. O ensino promovido pelo segundo grau era essencialmente técnico, o que levou a uma perda de formação de senso crítico e desenvolvimento de consciência política de seus alunos.

Frigotto (1998) destaca que a LDB 5692/71 oportunizou uma contradição, uma vez que suas exigências legais profissionalizantes impostas ao segundo grau não estavam alinhadas às condições econômicas das escolas. Segundo o autor, era evidente a falta de recursos financeiros e conseqüentemente a falta de material, de instalações adequadas, de pessoal qualificado e de equipamentos necessários ao ensino profissionalizante. Com isso, para as escolas cumprirem formalmente a lei,

¹⁹ Setor primário: Nesta fase são consideradas as atividades econômicas que geralmente estão associadas a exploração da terra, como agropecuária e extrativismo (vegetal e mineral).
Setor secundário: engloba as atividades de transformação de matérias-primas, obtidas pelo setor primário, em bens de consumo ou intermediários, aqueles utilizados na fabricação de outros bens, por intermédio da atuação do trabalho humano, conjugado com auxílio de máquinas e ferramentas.
Setor terciário: abrange a área total dos prestadores de serviços. (SILVA, 2007, p. 43/44)

foram se desenvolvendo ramos de atividade técnicas de baixo custo, principalmente os que não necessitavam demasiadamente de materiais, instalações e equipamentos. Já a questão dos docentes para estes ramos de baixo custo era muitas vezes resolvida, com improviso e remanejamento de profissionais de outras áreas, ou com profissionais da área, mas que não tinham preparação pedagógica.

O reflexo das conseqüências sobre a educação brasileira da LDB 5692/71, também pode ser notados na formação dos contadores daquele período. O ensino de contabilidade concentrou-se mais notoriamente nos cursos profissionalizantes, uma vez que permitiam precoce e rapidamente a formação de um profissional que operasse as “técnicas” contábeis pelo setor terciário.

A pesquisa de mestrado de Telma F. Valério, pela UFPR, faz um resgate das influências da LDB 5692/71 na educação paranaense. Segundo a autora, havia uma defasagem dos recursos básicos nas escolas do Estado, com exceção do Colégio Estadual do Paraná e, por isso, eram poucos cursos que concediam habilitações técnicas, mesmo que a Lei previsse a possibilidade de até 130. Os cursos oferecidos eram aqueles que menos necessitassem de recursos para seu funcionamento, essas como Secretariado, Técnicas Agrícolas, Administração, Magistério e Contabilidade. Entre os dados coletados pela autora, mediante relatos de entrevistados, está o fato de que estes cursos eram muitas vezes oferecidos de forma precária, realizados apenas com encartes e sem outros materiais oferecidos aos alunos.

Pode-se afirmar então que a implantação da LDB 5692/71, ao fixar compulsoriamente uma educação profissionalizante em território nacional, resultou em uma desorganização do segundo grau, uma vez que era oferecida de forma indiscriminada, como relata Romanelli (1984). Devido a falta de recursos materiais e humanos para sua efetivação, a LDB 5692/71 culminou em grandes prejuízos tanto à rede pública quanto à rede privada de ensino. Tomando estas questões e somando ao fato de que o Brasil, a partir de 1974, tem seu contexto econômico abalado com a crise do petróleo, enfraquecendo o ideal de milagre econômico, o regime militar faz concessões e permite um processo de ajustes à LDB 5692/71. Isto resultou na criação da Lei 7044/82.

3.5 LEI 7044/82 E A NÃO OBRIGATORIEDADE DO 2º GRAU PROFISSIONALIZANTE

A Lei nº 7044/82, alterou dispositivos da LDB 5692/71 excluindo a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau. Visando uma moderada homogeneização, o currículo do ensino médio se organizou procurando garantir um núcleo comum de disciplinas para todas as escolas brasileiras. Entretanto, permitiu a inclusão de uma parte diversificada que tinha como objetivo adequar o currículo às necessidades e peculiaridades de cada região, assim como aos interesses dos estudantes de cada escola. Para isso, estabeleceu uma grade de 2.200 horas para o Ensino Regular de 2º grau, organizado de forma seriada com uma duração mínima de três anos. No entanto, quando o ensino médio tivesse também a habilitação profissional, sua duração poderia se estender a quatro ou cinco anos, de acordo com as determinações do Conselho Federal de Educação a cada área de habilitação. Em suma, com a referida lei, o Ensino Regular de 2º grau se dividiu em duas categorias: *profissionalizantes e não profissionalizantes*.

A categoria profissionalizante era voltada à formação profissional, respeitando também a grade comum, com formação geral. Passou a ser possível ao estudante obter apenas a formação geral (não profissionalizante) de caráter preparatório para o ingresso ao ensino superior. Este ingresso também era possível com o segundo grau profissionalizante.

As habilitações profissionais oferecidas pelo segundo grau profissionalizante estavam distribuídas nos três setores da economia brasileira (primário secundário e terciário). Estas habilitações adequavam-se em níveis de qualificação básica, parcial e plena. A habilitação com qualificação básica proporcionava ao aluno noções gerais, iniciando-o para uma futura habilitação específica, de acordo com o setor da economia escolhido. Já a habilitação parcial, com mais especificidade prática, preparava o aluno para exercer uma profissão em nível de auxiliar técnico. Mas era a habilitação plena que oferecia uma formação mais completa, com uma carga horária maior (1200 para os setores primário e secundário, e 900 para o setor terciário, além das 2.200 horas de núcleo comum) oferecendo mais vantagens no mercado de trabalho, pois dava ao estudante de segundo grau a habilitação de Técnico Pleno.

Miguel e Oliveira (2009) afirmam que “o nível de participação dos diversos graus de ensino no Sistema Educacional de um país serve como indicador do desenvolvimento sócio cultural do seu povo”. Para isso, desenvolveram um estudo apresentando significativos índices estatísticos obtidos na época sobre a educação brasileira.

Segundo Miguel e Oliveira, (2009) para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o sistema educacional brasileiro contava, em 1984, com um percentual de 9,32% de estudantes no segundo grau e 4,58% no ensino superior. Estes índices indicam a emergência da preparação na mão-de-obra no Brasil mesmo após a reformulação da LDB. Esses índices estão muito distantes, por exemplo, de países como Argentina (22,40% no segundo grau e 7,95% no ensino superior) ou Estados Unidos (23,71% no segundo grau e 20,98% no ensino superior).

Portanto, tanto individualmente como em relação a outros países, o percentual de alunos no segundo grau era muito baixo. Além disso, quase a totalidade de matrículas neste nível de estudo concentrava-se na região urbana (98,84% em 1985). Por isso, a procura de ensino profissionalizante era majoritariamente no setor terciário.

De acordo com MIGUEL e OLIVEIRA (2009), 67% das matrículas de 2º grau no ano de 1985 concentravam-se em cursos profissionalizantes distribuídas da seguinte forma: 2,94% correspondem ao Setor Primário, 14,11% ao Setor Secundário e 82,95% ao Setor Terciário, de um total de 1.864.189 matrículas.

Percebe-se, com isso, a contradição gerada pela Lei anterior que com a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no segundo grau tinha como objetivo preparar mão-de-obra para impulsionar o desenvolvimento produtivo e industrial brasileiro. Entretanto, o que se percebe é um desequilíbrio da formação, com o aumento de estudantes principalmente no setor terciário, devido fundamentalmente a falta de escolas preparadas com recursos materiais e humanos para os setores primário e secundário. Por isso, habilitações que exigiam menos recursos foram os que mais cresceram.

Levando em conta apenas as habilitações plenas do setor terciário, o percentual era de 42,88% da matrícula inicial total do Ensino Regular de 2º grau. As habilitações plenas mais procuradas neste setor eram segundo MIGUEL e OLIVEIRA (2009, p. 27 e 28):

- a) Magistério (45,76%);
- b) Técnico em contabilidade (35,92%);
- c) Assistente de administração (6,62%);
- d) Técnico em Processamento de Dados (2,90%)
- e) Técnico em Secretariado (2,58%);
- f) Técnico em Patologia Clínica (1,22%);
- g) Técnico em Enfermagem (1,04%);
- h) Outras como Técnicos em: Desportos, Economia doméstica, Estatística, Prótese, Nutrição, Publicidade, Serviços bancários, Tradutor, Turismo... (4,06%).

Já nas habilitações parciais, que formavam auxiliares, o curso de auxiliar de contabilidade estava entre os mais procurados, com um percentual de 24,62% dos matriculados nesta modalidade. Estava abaixo apenas do Auxiliar de Escritório, que detinha 29,46% dos alunos de habilitações parciais.

Entretanto, de acordo com Romanelli (1984), a Lei 7044/82, como aprofundaremos adiante, não trouxe profundas alterações ao sistema educacional brasileiro. Foi mais uma adaptação às questões que já estavam sendo denunciadas, como por exemplo, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Além do art. 5º (educação profissionalizante compulsória), as mudanças foram especialmente em termos como “qualificação para o trabalho” alterado para “preparação para o trabalho” e outros semelhantes. Entretanto, a ideologia pragmatista do período militar ainda estava presente em suas propostas legais: educação voltada para o trabalho.

Esta possibilidade de atuação no mercado de trabalho mediante a realização de um curso profissionalizante em caráter de segundo grau causou um desequilíbrio de formação dos profissionais na área contábil. Com isso, passou a ser não mais interessante a continuidade ao ensino superior, uma vez que o resultado profissional que um indivíduo formado neste grau teria não estaria distante daqueles de formação secundária profissionalizante (os técnicos em contabilidade). Este desinteresse pela formação superior, como será tratado adiante, causou um “efeito cadeia”, pois serão menos professores qualificados para atuar tanto na educação profissionalizante quanto, e mais ainda, no próprio ensino superior. O Decreto-lei nº 9295 de 27 de maio de 1946, limitou aos técnicos em contabilidade algumas atribuições que passaram a ser exclusivas dos bacharéis em Ciências Contábeis e o

número de técnicos foi gradativamente diminuindo e hoje no Estado do Paraná são 18.181 contadores registrados e 10.567 técnicos em contabilidade²⁰.

As alterações legais das décadas de 1970 e 1980 no ensino de contabilidade atingiram tão exclusivamente o ensino médio (então segundo grau). No que tange ao ensino superior, essas duas décadas foram ausentes de qualquer modificação, o que iria ocorrer apenas na década de 90, com a Resolução do Conselho Federal de Educação nº03/92 que fixou os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de graduação. Nesta ocasião, o curso superior de Ciências Contábeis teve sua duração definida em um mínimo de 2.700 horas/aula. Segundo Hofer, Peleias e Weffort (2005, p.120),

[...] as disciplinas do curso de Ciências Contábeis foram distribuídas em três categorias de conhecimentos: conhecimentos de formação geral de natureza humanística e social; conhecimentos de formação profissional; conhecimentos ou atividades de formação complementar, compreendendo os obrigatórios de formação instrumental, e atividades obrigatórias práticas, a critério de cada instituição.

Entretanto, além das estabelecidas pelo Parecer nº 03/92 do CFE, as alterações mais significativas aconteceram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, com o objetivo de melhorar a qualificação docente, estimular a produção intelectual, docentes trabalhando em regime de tempo integral e estabelecer o perfil profissional ligado à formação da cultura regional e nacional.

3.6 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9394/96 E A “DÉCADA DA EDUCAÇÃO”

Como já exposto anteriormente, o período da ditadura militar não contou com a elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação brasileira. As alterações daquele período estiveram preocupadas com a organização do ensino mediante leis pontuais, mas preservando o mesmo espírito da Lei 4.024/61, mesmo contando com as alterações no ensino superior com a Lei 5.540/68, e no ensino primário e médio com a Lei 5.692/71.

²⁰ Disponível em <http://www.crcpr.org.br/registro/estatisticas.php> acesso 31/05/2010.

Uma somatória de acontecimentos levou o regime militar a um período de declínio. A prova deste desgaste foi o crescente movimento de redemocratização no país, que culminou na elaboração, pelo Congresso Nacional, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Esta Constituição determinou que a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional é da União.

O caminho para a elaboração da LDB 9394/96 iniciou-se com a publicação da Constituição de 1988 que dedica um capítulo exclusivo à educação (capítulo III), sendo apresentados já na primeira seção os propósitos da educação brasileira: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998, art.205).

Cabe à União, como exposto, deliberar a lei pertinente à educação brasileira. Já o Ministério da Educação tem a incumbência de viabilizar a prática da lei, mediante normatização e regulamentação da educação nacional. Com esta separação, é possível notar que mais uma vez a educação foi direcionada com vistas aos interesses políticos e/ou às necessidades econômicas, escassa de planejamentos de longo prazo, como nota Saviani (1998, p. 13), sobre o clima hoje existente no país onde,

[...] tudo tende a ser aferido pela referência ao mercado, entendido como o campo próprio da iniciativa privada que busca invariavelmente o lucro -, sendo, ao mesmo tempo, um indicador da evidente subordinação da atual política educacional a esse clima.

Como já mencionado, durante o período da ditadura militar no Brasil, a educação teve seus objetivos voltados quase exclusivamente para a preparação ou iniciação ao trabalho. Por isso, autores como Romanelli (1984) e Saviani (2008), afirmam que desde a Lei nº 4.024/61, o sistema educacional brasileiro não havia ainda experimentado uma real modificação em seu corpo e em seus objetivos. Após 35 anos, a promulgação da Lei 9.131/95 estabeleceu que um novo projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais fosse de competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. As primeiras modificações vieram mediante o Parecer 776/97 do CES/CNE, definindo que as Diretrizes Curriculares Nacionais iriam se constituir em orientações para a elaboração dos currículos e que

deveriam ser seguidas por todas as IES com o objetivo de garantir a flexibilidade e a qualidade da formação. Essa flexibilização foi uma das alterações mais significativas, pois permitiu que as IES oferecessem um curso com formação diferenciada, uma vez que as grades curriculares, sua carga horária e conteúdos programáticos, poderiam ser alterados de acordo com os limites estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, como pode ser notado no próprio texto do parecer. Estas questões foram reforçadas pelo parecer CNE/CES 67/2003, que estabelece o objetivo principal das Diretrizes:

[...] servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais (grifos nossos). (PARECER 67/2003, p. 4)

Vale destacar também que esta lei recebeu várias colaborações para sua elaboração, não sendo fruto de um pensamento unilateral do MEC. Esta significativa mudança na elaboração da lei foi destacada mais tarde no parecer 146/02:

O Edital 004/97 e o decorrente Modelo de Enquadramento das Propostas de Diretrizes Curriculares ensejaram alto nível de participação de amplos segmentos sociais e institucionais. Com efeito, é bom frisar que deste procedimento não somente advieram ricas e ponderáveis contribuições da sociedade, das universidades, das faculdades, de organizações profissionais, de organizações docentes e discentes, enfim, da comunidade acadêmica e científica, e com ampla participação dos setores públicos e privados em seminários, fóruns e encontros de debates²¹.

Entretanto, esta “democracia” na elaboração da Lei não implicou diretamente em uma grande evolução do texto, pois a LDB 9394/96 é omissa em muitos dispositivos, sofrendo uma série de regulamentações antes mesmo de ser aprovada: a lei 9.131 de 24.11.95²², assim como a emenda constitucional nº 14, aprovada em

²¹ Texto disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/14602DCEACTHSEMDTD.pdf>

²² Esta lei revoga os arts. 6º, 7º, 8º e 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. “Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.”. “Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.” Art. 8º A Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior serão constituídas, cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos, na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação

1996, que regulamenta a lei 9.424/96. Outros dispositivos inclusive tiveram o objetivo de alterá-la, como por exemplo, a lei 9.475 de 22.07.97²³, referente ao ensino religioso.

No que tange à política educacional, a nova LDB trouxe como medida principal o Plano Nacional de Educação que estabeleceu um prazo de dez anos para a implementação das ações previstas. No entanto, as ações a serem tomadas durante o prazo estabelecido tiveram mais um aspecto de representação numérica, e pouco comprometimento com a qualidade de formação do estudante brasileiro, conforme relata Silva (1998). Segundo esta autora, essas determinações refletem a estrutura da política nacional brasileira da década de 90, que tomava a educação como uma modalidade da política social, separada da política econômica, mas subordinada a ela, no contexto do que se convencionou chamar “neoliberalismo”. Por neoliberalismo, tomamos aqui a definição dada por Gentili:

Um complexo processo de construção hegemônica, [...] como uma estratégica de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional etc. e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. (GENTILI, 1996, p. 9)

É importante destacar que a nova LDB, em si mesma, não deve ser considerada neoliberal. Segundo a reflexão de Silva:

[...] se não se pode considerar a nova LDB, em si mesma, como expressão de uma concepção neoliberal, deve-se, a partir dos “vazios” deixados em seu texto, reconhecê-la como um instrumento que, pelo menos, não impede o realinhamento da educação à essa orientação atualmente em hegemonia. Nesse sentido, o espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise dela em si, mas da consideração do conjunto da legislação básica que está sendo formulada no contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, marcando-o, então, com a lógica da racionalização de recursos e com a alteração do papel do Estado em relação aos seus deveres com a educação (1998, p.28).

Fundamental e na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior, ambos do Ministério da Educação e do Desporto e nomeados pelo Presidente da República.” Art.9º As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno”.

²³ Esta Lei dá novo texto ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

Paradoxalmente, as políticas sociais passam a ser avaliadas pelo viés mercadológico do “custo-benefício”. Sob esta ótica, as políticas sociais que visam o bem-estar e a qualidade de vida da sociedade brasileira são interpretadas como entraves para o desenvolvimento econômico. Passa a haver, então, por parte da área social, uma extrema dependência da área econômica, que tem como norteadores os princípios e objetivos do mercado internacional mediante o desenvolvimento do processo neoliberal de globalização do momento.

O processo de desenvolvimento neoliberal iniciou sua expansão mundial a partir de meados do século XX, quando seu conjunto de estratégias passa a interferir nos governos e orientar suas políticas em vários setores, entre os quais, cabe destaque para a educação. Estas interferências são vistas também no histórico educacional brasileiro, com a crise crescente instaurada no sistema escolar, provocando contradições. Como exemplo, pode-se mencionar uma expansão do ensino superior atrelada a uma decadência dos ensinos fundamental e médio, o que causa também uma degradação da própria realidade do ensino superior, como menciona Bicudo (1998).

Segundo Demo (1997), a nova LDB possui uma visão relativamente obsoleta de educação:

A nova LDB na verdade não é inovadora, em termos do que seriam os desafios modernos da educação. Introduz componentes interessantes, alguns atualizados, mas, no todo, predomina visão tradicional, para não dizer tradicionalista. A lei reflete, aí, nada mais do que a letargia nacional nesse campo, que impede de perceber o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população. [...] A competitividade moderna da economia está intrinsecamente conectada com a questão educativa, ainda que se fixe no trabalhador (DEMO, 1997, p.67).

O advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e a definição do Plano Nacional de Graduação – PNG propiciaram às instituições de ensino superior mais autonomia tanto no planejamento, quanto na organização e na gestão de suas atividades fins, mediante projetos pedagógicos de seus cursos. A criação dos cursos, portanto, ficou a cargo das instituições que, devido a esta autonomia, passaram a determinar as concepções e perfis de acordo com as exigências de seu contexto local e nacional, focada no mercado de trabalho e a estrutura curricular de cada curso passa a ser definida com mais flexibilidade.

Certamente uma das mais significativas regulamentações da nova LDB diz respeito à formação dos professores. A formação do professor para atuar no ensino

superior deve ser voltada ao *Stricto Sensu* (mestre e doutor), mas com exigência restrita a um terço. Eis suas determinações, no art. 52, LDB 9394/96:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Entretanto, um aspecto marcante de muitos cursos é a questão da escassez de *Stricto Sensu* em sua área no país, inclusive alguns deles sem um direcionamento à docência²⁴ e voltados exclusivamente à pesquisa. Esse tema será tratado mais detalhadamente no capítulo 5 deste trabalho. Somando esta escassez com o percentual baixo de exigência de mestres e doutores nas IES, muitos profissionais não-docentes que pretendiam lecionar eram detentores apenas de especialização *Lato Sensu* em áreas específicas do seu campo profissional. Este é o caso do curso de Ciências Contábeis que, segundo o objeto desta dissertação, teve (e talvez possua) um insuficiente índice de formação pedagógica de seus professores, uma vez que a preparação do docente para o ensino superior, preconizada pela nova LDB no *Stricto Sensu*, direciona-se prioritariamente à área específica do campo de atuação do profissional. É possível afirmar que este contexto propiciado pela lei permite uma falta de comprometimento com a formação pedagógica dos docentes do ensino superior, pois de acordo com Verona (2008, p. 66) “as políticas públicas educacionais relegam à iniciativa privada e ao desejo individual de cada docente a tarefa de buscar o necessário aperfeiçoamento para atingir a qualificação exigida pela Lei”. Há no Brasil alguns programas que visam a melhoria das condições de trabalho dos docentes e as atividades de pesquisa, formação de futuros docentes e qualificação dos docentes em serviço. Dois órgãos são responsáveis por esses programas: a CAPES e o CNPq. O CNPq oferece bolsas que são destinadas a estimular a produção científica. Alguns programas da CAPES²⁵:

²⁴ Atualmente existem em funcionamento no Brasil 23 cursos de *Stricto Sensu* na área contábil, sendo 16 mestrados acadêmicos, quatro doutorados e três mestrados profissionais. Deste total, apenas 14 mestrados e um doutorado possuem pelo menos uma disciplina de cunho pedagógico.

²⁵ Disponível em <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais> acesso 31/05/2010.

- a) Minter e Dinter: Programa de formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu* no país, dos integrantes do quadro de pessoal permanente das Instituições de Ensino Superior (IES) pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- b) PIQDTec: Viabilizar a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu* no país, dos integrantes do quadros de pessoal permanente das Instituições de Ensino Superior pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT);
- c) Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP): Apóia a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) das instituições de ensino superior particulares.

No que tange aos cursos de pós-graduação, o Parecer do CNE/CES 142/2001 instituiu as normas para o seu funcionamento no Brasil. Muito marcante é a não consideração por parte desta resolução das 60 horas de formação didático-pedagógica para os cursos tanto de *Lato* quanto de *Stricto Sensu*, o que era previsto na legislação anterior²⁶. Com isso, foi criada uma contradição: sendo a formação prioritária para a docência no ensino superior o *stricto sensu*, e com isso retirou-se o caráter de formação docente do *lato sensu*, e sendo a exigência de corpo qualificado como mestres e doutores de um terço possibilitou um número muito alto (até dois terços) de professores que possivelmente não tivessem formação didático-pedagógica alguma.

Na década de 1990, com uma política educacional preocupada com o maior número de egressos, até porque as diretrizes previam, de 1997 a 2006, a década da educação, foi permitida também a criação dos chamados centros universitários. O decreto 2.306/97²⁷ flexibilizou algumas questões. Primeiramente, e mais importante,

²⁶ Refere-se, aqui, a Resolução nº 12/83 do Conselho Federal de Educação – CFE. A resolução indicava uma preocupação com a qualificação dos egressos que, em tese, poderiam atuar no magistério superior. Para isso, era necessária uma carga horária de 60 horas para a disciplinas que contemplassem a formação didático-pedagógica, com frequência mínima de 85% e aproveitamento em processo formal de avaliação, equivalente, no mínimo, a 70%.

²⁷ O Decreto 2.306/97 - que regulamenta a LDB na parte no ensino superior diz que:
 "Art. 1º - As instituições de ensino superior do **sistema federal de ensino** classificam-se quanto à sua natureza em:
 I - **Públicas**, quando criadas ou incorporadas, mantidas ou administradas pelo Governo Federal;
 II - **Privadas**, quando mantidas e administradas **por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado**. (As instituições privadas se dividem em categorias: **particulares em sentido estrito**, mantidas por pessoa física ou jurídica, comunitárias, mantidas por um grupo de pessoas físicas ou

é a possibilidade de expandir a atuação do setor privado no ensino superior. Anteriormente, as entidades mantenedoras das instituições privadas de ensino superior só poderiam se constituir sob qualquer das formas da pessoa jurídica de direito privado previstos nos incisos I e II do art. 16 do Código Civil Brasileiro, uma vez que, até então, as mantenedoras das instituições privadas só podiam ser "sociedades civis sem fins lucrativos". Este decreto passou a permitir que as instituições particulares de ensino superior pudessem ter fins lucrativos, submetendo-se, entretanto, à legislação que rege as sociedades mercantis, especialmente na parte relativa aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas.

Outra mudança, atrelada àquela acima apresentada, foi a flexibilização do percentual mínimo de titulação docente e ao quadro de docentes em tempo integral (patamares mínimos para a existência das universidades), pois estes itens passaram a ser empecilhos para a iniciativa privada atuar no ensino superior. Por isso, caso alguma instituição não atinja esse patamar mínimo, ela é reclassificada como Centro Universitário. Assim, para o setor privado passou a ser mais interessante financeiramente investir em Centros Universitários, uma vez que para ser uma universidade deveria desenvolver prioritariamente a pesquisa e também o ensino e a extensão. Por isso, estas exigências somadas principalmente com a questão da titulação docente (um terço mestres, com o mínimo de 15% de doutores), tornam difíceis os gerenciamentos orçamentários.

Este decreto, que veio de encontro com os propósitos da política educacional brasileira da década de 1990, permitiu um significativo aumento do número de vagas no ensino superior, uma vez que foram criados muitos centros universitários nos anos seguintes. Segundo dados do INEP (2004), entre 1997 e 2002, o Governo Federal credenciou 60 centros universitários, mas somente 8 universidades no mesmo período. Observa-se que apenas entre 2000 e 2003, o número de centros universitários privados instalados no país aumentou de 49 para 81.

jurídicas, inclusive cooperativas confessionais, mantidas por organizações religiosas e filantrópicas, na forma da lei). Quanto à organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal classificam-se em: **Universidades - federais** (criadas por iniciativa do Poder Executivo, mediante projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional) e **particulares** (mediante transformação dos cursos já existentes); **Centros Universitários** (A grande novidade. Um intermediário entre a Universidade e as Faculdades. Gozam de autonomia relativa. São instituições de ensino pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido); **Faculdades integradas**; **Faculdades**; e **Institutos Superiores ou escolas superiores**.

Vale destacar que a nova LDB trouxe uma alteração significativa no que tange à formação do contador: a extinção dos cursos técnicos como curso regular de 2º grau. A Lei nº 9.394 determinou uma nova composição aos níveis escolares, como mostra seu art. 21:

A educação escolar compõe-se de:
I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
II – educação superior.

Com isso, o ensino técnico não fez mais parte do ensino médio, etapa final da educação básica, pois “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio” (Art. 5º.).

Há, portanto, três problemas fundamentais que a década de 1990 gerou para o contexto do ensino superior, em especial, para o curso de Ciências Contábeis:

- a) Expansão do número de vagas favorecidas pelo aumento no credenciamento de IES gerenciadas pelo setor privado;
- b) Extinção dos cursos técnicos como curso regular de 2º grau e, conseqüentemente, a extinção do próprio curso técnico em contabilidade;
- c) Aumento da demanda de professores decorrente do crescimento do número de IES;
- d) Dificuldades na formação didático-pedagógica dos docentes proveniente de duas questões: o crescimento das vagas foi promovido especialmente em Centros Universitários, que tinham menos exigências quanto à titulação de seus professores, o que facilitava o acesso à docência com apenas o *lato sensu*; e a descaracterização de formação docente do *lato sensu* devido a sua nova identidade (profissionalização).

Estas conseqüências atingiram todo o contexto educacional brasileiro, com destaque para a realidade do curso de Ciências Contábeis, uma vez que este está mais próximo das questões econômicas. Além disso, seu ensino se faz sem a necessidade de muitos investimentos em estrutura física. Uma vez que estes dois quesitos mencionados facilitam o aumento de ofertas do curso, o que esta pesquisa quer destacar é justamente o problema da formação de seus professores decorrentes de um contexto que exige pouca formação e, mesmo que o exigisse, oferece um espaço diminuto de formação docente em *stricto sensu*.

3.7 LEGISLAÇÕES APÓS A LDB 9394/96

Dentre os decretos e pareceres pertinentes ao sistema de ensino no Brasil, após a LDB 9394/96, esta pesquisa procurou destacar aqueles que dizem respeito mais diretamente ao curso de Ciências Contábeis.

Como mencionado acima, a nova LDB eliminou o ensino técnico do corpo do ensino médio, tornando-os independentes. Entretanto, acarretou a conseqüente extinção do curso técnico em contabilidade. Mesmo considerando o Decreto Federal 2208/97 de 17.04.97 que regulamentou a educação profissional, o curso técnico em contabilidade não fazia mais parte desta estrutura. Este Decreto dividiu a educação profissional na seguinte forma:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Quanto à formulação dos currículos dos cursos de ensino técnico, o Decreto, em seu art.6, prevê que:

I – o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional;

Para a elaboração das diretrizes curriculares do ensino técnico, como previsto no art.7 do referido Decreto, “deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregados”. Entretanto, isto já não se aplicava mais à contabilidade, uma vez que seu ensino técnico já tinha sido excluído um ano antes na promulgação da LDB 9394/96. Esta regulamentação do ensino profissional estipulada pelo Decreto 2208/97 aplicava-se fundamentalmente às áreas industrial e tecnológica. Na área da gestão, na qual está a contabilidade, a formação de ensino médio perde sua validade, delegando ao ensino superior a preparação de seus profissionais.

Agora, o ensino de contabilidade se restringe ao Curso de Ciências Contábeis, submetido aos dispositivos que regem o ensino superior²⁸. Inclusive a Resolução 04/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, em seu quadro anexo de cargas horárias mínimas nas áreas profissionais, já não consta o curso técnico em contabilidade²⁹.

O PNE, Lei 10.172 de janeiro de 2001, define entre seus objetivos e metas:

Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem (Lei 10.172, art.11).

Essa flexibilização foi reafirmada pelo Parecer CNE/CES 583/2001, o qual assegura que a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação tem como orientação comum para as diretrizes aprovar e garantir “a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares”. Ainda menciona que não se deve confundir “as diretrizes que são orientações mandatórias, mesmo às universidades” de acordo como prevê a LDB

²⁸ Vale destacar que o curso técnico em contabilidade, a rigor, teve validade até 2003. A Resolução 948/02 do Conselho Federal de Contabilidade “CONSIDERANDO que o Decreto-Lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946, ao criar os Conselhos Federal e Regionais de Contabilidade, estabeleceu em seu art. 2º que a eles compete a fiscalização do exercício da profissão de Contabilista, que compreende os profissionais habilitados como Contadores e Técnicos em Contabilidade; CONSIDERANDO a extinção do Curso Técnico em Contabilidade (equivalente ao 2º grau), o que modificou o ensino de Contabilidade em nível técnico, após o advento da Lei nº 9.394, de 20/12/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB; do Decreto nº 2.208, de 17/4/1997; da Resolução CNE/CEB nº 4/99 e do Parecer CNE/CEB nº 16/ 99, ficando inserido indevidamente na área profissional de gestão, o que não atende aos requisitos exigidos para a formação do Técnico em Contabilidade, definido no art. 2º do Decreto-Lei nº 9.295/46, a fim de que ele possa exercer adequadamente as suas atividades e usufruir das prerrogativas listadas na legislação profissional; CONSIDERANDO que ao Conselho Federal de Contabilidade compete, nos termos do art. 12 do Decreto-Lei nº 9.295, disciplinar a concessão do Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade, o que significa a qualificação profissional de que trata o inciso XIII do art. 5º da Constituição Federal; CONSIDERANDO que, de acordo com o Decreto nº 2.208/97, o curso Técnico em Contabilidade não mais existe e que os cursos da nova modalidade não atendem à necessidade da formação exigida para o exercício profissional; CONSIDERANDO que a concessão do Registro Profissional constitui-se ato de responsabilidade pública, decorrente da competência legal atribuída aos Conselhos Regionais de Contabilidade, RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer que o registro profissional em Conselho Regional de Contabilidade na categoria de Técnico em Contabilidade só será concedido aos que concluírem o Curso de Contabilidade, conforme previsto na Lei nº 9.394, de 20/12/96, cujo término ocorra até o exercício de 2003” (Conselho Federal de Contabilidade. *Legislação da Profissão Contábil*. Brasília : CFC, 2003).

²⁹ Os cursos previstos neste quadro anexo da Resolução 04/99 da CEB são: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem pessoal, Indústria, Informática, Lazer e desenvolvimento social, Meio ambiente, Mineração, Química, Recursos pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, Turismo e hospitalidade.

9394/96 no art. 53: “no exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízos de outras, as seguintes atribuições:...II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.”, com parâmetros ou padrões “curriculares que são referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios”.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em qualquer área, no Brasil, devem ser entendidas, então, como orientações básicas para a preparação dos futuros profissionais naquela área específica.

No ano de 2004, passaram a vigorar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Ciências Contábeis mediante a Resolução CNE/CES nº 10 de 16 de dezembro de 2004. Segundo este parecer, em seu art. 2º, as Instituições de Educação Superior deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, com descrição dos seguintes aspectos:

- I - perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades;
- II – componentes curriculares integrantes;
- III - sistemas de avaliação do estudante e do curso;
- IV - estágio curricular supervisionado;
- V - atividades complementares;
- VI – monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição;
- VII - regime acadêmico de oferta;
- VIII - outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto.

De acordo com a Resolução CNE/CES nº 10/2004, em seu art.3,

[...] o curso de graduação em **Ciências Contábeis** deve ensejar condições para que o futuro contabilista seja capacitado a: **I-** compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização; **II-** apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas; **III-** revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Com as diretrizes curriculares, obedecendo aos princípios instituídos no ensino superior, a estruturação e organização do curso de Ciências Contábeis é definida pela IES mediante sua autonomia já prevista na LDB 9394/96. Contudo, a concepção é estipulada pelas diretrizes: um modelo curricular por disciplinas,

permitindo uma inovação mediante a diversidade de atividades teórico-práticas mais adequadas ao perfil profissional esperado, tendo em vista o contexto econômico-social e tecnológico da sociedade do século XXI. Uma questão importante prevista na Resolução CNE/CES 10/2004 é a recomendação para uma formação que propicie ao profissional em contabilidade habilidades de integração, isto, de desenvoltura para um trabalho em equipe e multidisciplinar (aspecto constantemente requisitado quando se trata de habilidade e competências profissionais para o século XXI).

Portanto, foram vários os impactos da legislação educacional brasileira sobre o ensino de contabilidade, em especial, nas últimas duas décadas. A década de 1980 favoreceu um ambiente para a busca de profissionalização no âmbito do ensino médio, o que culminou em uma formação de nível técnico em contabilidade. A área de contabilidade, naquela década, teve um grande número de profissionais com formação técnica e um reduzido número de graduados (desnecessário dizer que menor ainda eram os pós-graduados). De lá teve início um processo de desequilíbrio, pois na década de 1990, quando o ensino técnico caiu por terra favorecendo o crescimento da procura pelo ensino superior, criou-se um déficit de profissionais qualificados para atuar na docência do curso de Ciências Contábeis.

Dada esta realidade, o século XXI inicia apelando para uma necessária reflexão sobre a realidade do ensino em vários setores. Algumas com mais urgência que outras, todas as áreas de ensino necessitam rever suas práticas, para além daquilo que se encontra na legislação. É premente também uma reflexão quanto ao perfil do docente em cada área. O interesse desta pesquisa volta-se agora em compreender o que é esperado no perfil do docente no ensino superior, dados os impactos das novas políticas e diretrizes para a educação superior, assim como pelo acelerado desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e cultural da sociedade, o que exige uma formação de um profissional imbuído de senso crítico, de criatividade, com permanente interesse e atualização constante.

4 PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

As influências da legislação na realidade do ensino superior vão além do aspecto curricular, estrutural e organizacional. Atingem a formação dos professores que, por sua vez, afeta diretamente a cultura universitária e é afetada por ela.

Este capítulo abordará aspectos relacionados à formação do professor universitário para identificar os principais saberes e habilidades necessários para atuação docente. Para isso, inicialmente será analisada a formação universitária de âmbito geral para em um último momento verticalizar para direção da compreensão desses aspectos no que tange ao curso de Ciências Contábeis.

Ao abordar o assunto referente ao conjunto de saberes e habilidades necessárias para a ação docente, alguns autores utilizam o termo competência (competência pedagógica, didática, etc.), outros utilizam o termo conhecimento e outros ainda o termo saberes. Entende-se neste trabalho que o docente deve ter um domínio desses saberes, conhecimentos e habilidades para que possa desempenhar seu trabalho de forma ampla e assim promover a aprendizagem dos alunos. A formação do professor inicia quando este é ainda um aluno e sofre alterações de acordo com as experiências por ele vivenciadas. Estes saberes são aprimorados mediante aquisição de conhecimentos na vida profissional, educacional, familiar, social, etc. e ressalta-se também a importância do senso crítico na formação do profissional da educação. Procurou-se mediante uma pesquisa bibliográfica buscar diversas fontes para subsidiar o entendimento com relação ao conjunto de saberes necessários para a docência no ensino superior, na visão dos autores Garcia (1999), Vasconcelos (2000), Tardif (2002) e Saviani (1996).

Num segundo momento o foco da pesquisa será direcionado para a importância da formação didático-pedagógica dos profissionais da educação e, por fim, tratar das peculiaridades referentes à formação dos docentes do curso de Ciências Contábeis.

4.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O tema “formação do professor” é amplamente discutido, o que gera uma vasta literatura. Devido à delimitação, a presente pesquisa não abordará a formação de professor no ensino fundamental ou no ensino médio, mas se concentrará no ensino superior, procurando investigar, em autores como Imbernón (2006), Vasconcelos (1996), Veiga (2006), Zabalza (2004), entre outros, o significado desta formação e suas características próprias ao ensino superior.

Etimologicamente, o termo *docência* vem do latim *docere* (ensinar, mostrar, instruir, indicar...). Sendo assim, docência compreende o trabalho dos professores, uma vez que, estes exercem um conjunto de atribuições que vão além da sala de aula. Segundo Veiga, “as funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho” (2006, p.87).

Também Imbernón (2006) ressalta a importância da formação dos professores diante da complexificação da realidade. As mudanças ocorridas no século XX e as que estão ocorrendo no século XXI têm alterado significativamente o modelo de educação dos seres humanos, tornando-a paulatinamente mais complexa: o que deve também ocorrer com a profissão docente. As estruturas científicas, sociais e educativas têm sofrido profundas mudanças, o que torna a realidade educacional complexa. Para isso, a instituição educativa necessita renovação constante e “esta nova forma de educar requer uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos” (IMBERNÓN, 2006, p.8).

Esta tomada de posição do professor requer um modelo educacional que tenha como um dos centros de sua atenção a formação destes profissionais. Esta formação deve ser compreendida como uma forma de educação permanente e profissional, uma vez que o professor não tem sua formação definida tão somente com seus estudos iniciais, como a graduação. Entende-se que esta formação tenha que ocorrer de forma constante na vida do professor, procurando cumprir as necessidades pessoais e fundamentalmente a do sistema educativo.

Rodrigues e Esteves (1993) ressaltam esta atenção na formação dos professores, uma vez que sua atuação não se faz de forma isolada. Estes profissionais estão envoltos em um contexto de relações, seja com as pessoas (alunos, outros professores, administradores), seja com instituições (o seu próprio local de trabalho - IES, a mantenedora, CNPQ, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), etc.). Entretanto, esta preparação para lidar com essas relações, segundo as autoras, ainda é um grande desafio, uma vez que o professor é concebido, ou se concebe, como um especialista de ensino de um dado conteúdo. A formação de professores tem a incumbência também de levar ao entendimento destes profissionais que a atualidade exige um profissional de ensino com uma visão diferenciada, a saber, de que não é possível mais ter um monopólio do saber e de que os professores tem novos compromissos perante a realidade educacional.

Os novos meios de comunicação e o grande desenvolvimento da tecnologia da informação, ao facilitarem o acesso à informação, fizeram com que o papel do professor fosse revisto. Uma concepção de professor centrada na transmissão do conhecimento técnico tem se tornado, neste contexto, insuficiente e ineficaz. Vale ressaltar que, tomado desta maneira, o raciocínio pode conduzir erroneamente à afirmação da desnecessidade do professor, o que não é o caso. A participação do professor talvez nunca tenha sido tão imprescindível como exigida nesta sociedade tecnocrática, mas uma atuação com papéis diferenciados daquele de transmissor de conhecimento técnico, qual seja, a de um profissional imbuído de consciência crítica de sua função social e com capacidade de propiciar uma formação crítica também para os estudantes.

Rodrigues e Esteves (1993) elucidam a importância da formação do professor na busca de rever os papéis acima elencados. Segundo estas autoras, as inovações esperadas por parte das instituições de ensino e suas adaptações curriculares que propiciem um espaço de aprendizagem mediante experimentação e colaboração, resultando na formação de profissionais que sejam cidadãos com consciência crítica, só será possível quando houver professores preparados para isso.

Para Zabalza (2004), algumas transformações vêm ocorrendo na visão de professor universitário. Suas funções vão além daquelas de ensino, pesquisa e administração.

Muitas vezes, atribuíram-se aos professores universitários três funções: o *ensino* (ou a docência), a *pesquisa* e a *administração* (nos diversos setores institucionais: dos departamentos e faculdades às diversas comissões e à direção da universidade). Atualmente novas funções agregam-se a estas, as quais ampliam e tornam cada vez mais complexo seu exercício profissional: o que alguns chamaram *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.) e as *relações institucionais* (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da sua formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (ZABALZA, 2004, p.109)

Os estudos sobre a formação do professor, portanto, tem destacado sobremaneira questões que vão muito além dos conhecimentos específicos da disciplina ministrada. A percepção do contexto de atuação tem se destacado nestas observações. Como nota Imbernón (2006, p.14):

[...] a especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não mutável, e que analisa a educação como um compromisso político preñado de valores éticos e morais (e, portanto, com a dificuldade de desenvolver uma formação a partir de um processo clínico) e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional.

Sendo assim, a profissão de professor universitário exige o exercício de uma série de outras funções, e não apenas transmissão de um conhecimento acadêmico, fazendo com que o aluno supere o senso comum e desenvolva um conhecimento acadêmico. Entre estas outras funções, Imbernón (2006) destaca questões como motivação, responsabilidade social, participação, relações com estruturas sociais. Por isso, a necessidade de uma nova formação tanto em sua fase básica (inicial) quanto durante sua atuação docente. Essa formação, no entanto, transcende aquele ensino concentrado exclusivamente na atualização científica, pedagógica e didática. Ela procura transformar-se “na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2006, p.15).

Muito significativo também é a discussão sobre a questão da profissionalização da docência: um dilema que permeia a imagem do professor e que influencia na própria motivação de formação docente. Veiga (2006) concebe a docência como uma atividade especializada, defendendo sua importância no bojo da

visão profissional. A autora lembra que a Lei nº 9.394/96, o art. 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores:

- participar da elaboração do projeto pedagógico;
- elaborar e cumprir o plano de trabalho;
- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (VEIGA, 2006, p. 86)

Esta profissionalização do docente vem contra uma visão de senso comum a qual concebe o professor de uma forma não profissional:

Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária. Neste sentido, ao considerar a docência como uma atividade especializada, defendo sua importância no bojo da visão profissional. Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão e isso opõe-se à visão não profissional. A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade (VEIGA, 2006, p.89).

Segundo Vasconcelos (2000), esta concepção comum de professor está atrelada ao contexto da sociedade atual, principalmente no que concerne às condições vigentes da educação. Segundo a autora, a educação brasileira passa por um período de massificação, mascarada por um ideal de democratização de oportunidades escolares. O crescimento vertiginoso de cursos e vagas tem comprometido a qualidade operacional, o que é possível identificar pela característica de improviso das condições de ensino: tanto nos recursos materiais (instalações, equipamentos...) quanto nos recursos humanos (especialmente professores).

No ensino superior, esta situação de improviso relacionada à docência parece mais visível, em especial em cursos com características mais técnicas. Vasconcelos (1996, p.xii) salienta também que, em áreas mais técnicas, vários docentes são recrutados entre os profissionais de sucesso em sua área de atuação, mas com pouca ou nenhuma noção sobre o significado estrito da educação, assim como dos recursos didático-pedagógicos exigidos pela atual condição dos alunos. Uma forma destes profissionais de vários segmentos se tornarem professores é o seu acesso à pós-graduação, preferencialmente nos níveis de mestrado e doutorado, ou em *Lato*

Sensu com complementação pedagógica. Cabe ressaltar que os cursos de *stricto sensu*, têm seu foco na pesquisa o que é de extrema importância para o professor se manter atualizado e produzindo conhecimento, entretanto, como menciona Veiga (2008), a maioria destes cursos não possui disciplinas de caráter pedagógico, indispensáveis para a formação docente. O problema levantado por Vasconcelos está em “até que ponto (e até quando) se pode permitir que o “professor” universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter nobre do sujeito com o qual trabalha: o aluno” (VASCONCELOS, 1996, p.1).

Veiga (2008) salienta que a docência universitária demanda uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. “Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional” (VEIGA, 2008, p.91).

Do ponto de vista legal, a formação docente do ensino superior carece de definição. A formação do professor universitário, não está contemplada de forma clara e detalhada na LDB 9394/96, apenas indicada de forma tímida (VEIGA, 2008) que tal preparação deve ser oportunizada preferencialmente nos programas *stricto sensu*. Inclusive o artigo anterior, art. 65, que trata da formação docente de maneira geral, prevê uma carga horária mínima para prática de ensino, entretanto descarta tal obrigação para a docência no ensino superior. A lei diz:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LDB 9394/96).

Com já foi dito, os programas de mestrado e doutorado estão direcionados à formação de pesquisadores em seus campos específicos, não possuindo, pois, exigências quanto à oferta de disciplinas de formação pedagógica de professores. Quanto aos cursos de *Lato Sensu*, a Resolução 3/99 da CNE, que Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização, prevê a possibilidade de formação docente neste nível acadêmico. Por isso, se um curso de *Lato Sensu* for destinado à formação docente superior, deve ter uma carga horária

de formação pedagógica, conforme o parágrafo 1 do art.5: “Quanto se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico”.

Todavia, com a crescente oferta de cursos de especialização e sua caracterização como qualificação profissional, como continuidade da graduação, a formação pedagógica fica mais a cargo dos estudantes. Ou seja, a formação docente para o ensino superior fica por conta das

[...] iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/Sesu/Cape/ Inep) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes, orientadas por esses parâmetros. Assim, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário (VEIGA, 2008, p.93).

Sendo assim, há uma desconsideração por parte da LDB quanto à formação para a docência no ensino superior. Esta formação é entendida tão somente como preparação para o exercício do magistério, reduzida à titulação acadêmica ou ao notório saber, como se o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo fosse suficiente para que o professor possa atuar no ensino superior, não considerando a importância da formação didático-pedagógica para o professor universitário.

Entretanto, esta realidade parece dar indícios de alterações. Como observa Garcia (1999), mudanças têm acontecido no âmbito da educação superior, até mesmo impulsionadas pelo contexto social vigente. Por isso, é possível que em um futuro próximo a formação pedagógica dos professores universitários se torne um critério indispensável para que docentes atuem no ensino superior, semelhante ao que ocorreu tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Vale lembrar o fato de que a CAPES exige como critério de concessão de bolsas de *stricto sensu*, que o bolsista participe pelo menos, um semestre de prática docente, mediante supervisão. Embora tímida essa obrigação por parte da CAPES, já é uma iniciativa que indica as mudanças mencionadas por Garcia (1999).

De acordo com o exposto, a formação do professor universitário ainda é uma questão polêmica do ponto de vista tanto legal quanto cultural, mas que tem profundas implicações em sala de aula, ou seja, na falta de práticas pedagógicas. Uma formação para a docência, segundo Imbernón (2006, p.16), deve focar-se fundamentalmente em “tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de

programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto”.

A formação de professor compreende um processo contínuo, conforme será destacado adiante. O processo de formação oferecido nos cursos de pós-graduação é necessário, porém insuficiente. Inclusive este processo de formação já tem seu início antes mesmo da pós-graduação, nas graduações, quando estes alunos recebem os referenciais de docência mediante a prática de seus professores. Os programas de *Stricto Sensu*, por sua vez, recomendados legalmente para a docência no ensino superior, devem acrescentar em sua estrutura condições para uma efetiva formação do professor universitário, formação esta constituída de abordagem reflexiva sobre sua prática pedagógica, superando aquela visão tradicional de formação de professor como uma atividade estritamente técnica. Portanto, a formação do professor universitário que vise atender as atuais necessidades de seus alunos necessita ter seu centro na práxis educativa, entendendo que a atividade do ensino é algo que exige mais que habilidades técnicas e conhecimento profundo de um dado conteúdo. Soma-se a sua formação, além dos aspectos práticos como procedimentos didático-metodológicos e dos aspectos teóricos, como o conhecimento profundo do conteúdo, também questões éticas, psicológicas, políticas, sociológicas, entre outras, que compõem o fazer docente.

Em suma, conforme Imbernón (2006), o professor precisa adquirir conhecimento ou estratégias específicas (planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sociocultural, etc.). “Os docentes precisam desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação” (IMBERNÓN, 2006, p.18).

4.2 SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Como bem observa Vasconcelos (2000), muitos professores de ensino superior têm a docência como uma segunda atividade, dedicando muito do seu tempo geralmente como profissionais liberais. Até mesmo indivíduos que dedicam mais tempo de trabalho na docência não se automeiam professores, mas indicam apenas sua profissão original. A este profissional, Vasconcelos (2006) chama de profissional liberal-docente, mas não necessariamente professor. Segundo ela, há também aqueles que exercem exclusivamente a docência como profissão, mas não se automeiam professores, preferindo ser chamado, por exemplo, de advogado ou engenheiro, mesmo não exercendo a advocacia ou engenharia.

Como mencionado no primeiro capítulo desta dissertação, também na área da contabilidade esta disparidade entre docência e profissional liberal é muito evidente. Sobre esta realidade do ensino superior, no que concerne a concepção de professor, surge um questionamento: se a docência deve ser entendida como uma profissão, e toda profissão exige que a formação de seus profissionais se dê com o domínio de habilidades e conhecimentos, quais são as aptidões específicas para este profissional de ensino?

Falar em habilidades/saberes no que se refere ao exercício do magistério é sempre um assunto polêmico. Para Fusani & Rios (1995, p.40), “o profissional competente é aquele que sabe fazer bem o que é necessário, desejado e possível no espaço de sua especialidade. [...] As condições para um trabalho competente encontram-se, de um lado, no educador [...] e de outro, no contexto no qual ele exerce sua prática”.

Em seu livro *Competência Pedagógica do Professor Universitário*, Marcos Tarciso Masetto apresenta sumamente o que é atualmente esperado de um professor universitário:

Docentes de educação superior atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas aprimorados ao desenvolvimento de pessoal (MASETTO, 2003, p.16).

Esta afirmação de Masetto foi inspirada em seu livro pela *Declaração Mundial sobre Ensino Superior no Século XXI*, de 1998 da UNESCO³⁰. Esta declaração evidencia ainda mais a necessidade de refletir sobre a competência pedagógica e a docência universitária, ou seja, o quanto fundamental é a ação do professor universitário. Por isso, o professor deve ser visto como um profissional que tem suas qualificações específicas, seus conhecimentos específicos: “conhecimentos e competências próprios, preparação específica, requisitos de ingresso, plano de carreira profissional, etc.” (ZABALZA, 2004 p. 109)

Mas o que é um professor profissional? Os conhecimentos necessários para a docência no ensino superior, como já se disse, têm se tornado cada vez mais complexos. Entretanto, é possível enquadrá-los em quatro categorias, como fez Carlos Marcelo Garcia³¹ (1999, p. 27-30):

- a) *Conhecimento psicopedagógico*: conhecimentos que estão relacionados aos aspectos teórico e conceituais do ensino e da aprendizagem. Além disso, este conhecimento também se refere aos princípios gerais do ensino, ao tempo de aprendizagem acadêmica, ao ensino em pequenos grupos, à gestão da classe... Para isso, é exigido do professor universitário

³⁰ Esta declaração da UNESCO de 1998 traz, em seu art.1, as funções e missões da educação superior. “a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade; b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça; c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes; d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural; e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas; f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente” (UNESCO, 1998).

³¹ Professor Catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade de Sevilha, na Espanha. Sua pesquisa tem sido, desde 1988, voltada à iniciação da atuação docente e desenvolve um programa de iniciação ao ensino, acompanhando professores na inserção na carreira.

conhecimento sobre teorias da educação, didática, recursos e estratégias de ensino, planejamento e organização da aula, aspectos legais da educação, filosofia e história da educação, além de também possuir compreensão sobre aprendizagem e desenvolvimento, em especial à aprendizagem de adultos;

- b) *Conhecimento do conteúdo*: saber aprofundado do que irá ser ensinado, compreendendo tanto o conhecimento substantivo (os conceitos específicos, as definições, convenções e procedimentos do conteúdo a ser ministrado) quanto o conhecimento sintético (validade, tendências, perspectivas de cada área do saber que formam os paradigmas de investigação de cada disciplina). Estes são os indicadores do domínio que o professor tem sobre a disciplina que ministra e que o possibilita fazer amplas e complexas reflexões sobre os conteúdos trabalhados, assim como as pesquisas feitas quanto sua área de formação e também quanto sua ação docente. Com esses conhecimentos, será possível o professor desenvolver com facilidade e criatividade o gosto pelo estudo nos seus alunos mediante problematizações e contextualizações dos conteúdos, promovendo, assim, vinculação entre teoria e prática;
- c) *Conhecimento didático do conteúdo*: é aquele que possibilita a sincronia e o elo entre o conhecimento do conteúdo da disciplina a ser ministrada e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar. É a compreensão dos princípios do encaminhamento metodológico que vai deste o planejamento da aula, seus motivos, os métodos de ensino aprendizagem, até as possíveis contextualizações a serem feitas pelos alunos e os critérios de avaliação. O sentido desse conhecimento é promover um ensino que alcance a compreensão dos estudantes;
- d) *Conhecimento de Contexto*: está relacionado ao ambiente onde se ensina, ou seja, o local de trabalho. Este ambiente compreende também as pessoas que o cercam: alunos, comunidade, colegas, administradores... É o que se chama por dimensão “ecológica” do ensino. No caso do ensino superior, o docente deve conhecer claramente a filosofia de sua

instituição, assim como do contexto social de sua IES e as demandas de trabalho de sua área. Todos estes itens devem ter como horizonte o profissional que se pretende formar, levando em conta as condições e expectativas de seus alunos.

Importante salientar que Garcia entende por conhecimento muito mais do que aqueles específicos e técnicos do conteúdo da área. Além deste saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceituais), o professor do ensino superior deve ter sua atenção voltada acima de tudo para a questão do saber-fazer (esquemas práticos do ensino), do conhecimento do conteúdo e também do saber o porquê (justificativa prática). Desta forma, sua atuação estará comprometida com o que é esperado na docência no ensino superior do século XXI.

Vasconcelos (2000) menciona que para ser um “profissional da educação”, são necessários quatro aspectos de formação:

- a) Formação técnico-científica: o professor deve possuir conhecimento sobre o conteúdo que leciona e uma visão crítica, questionando, recriando, estabelecendo interligações entre diversos conhecimentos e não ser um mero transmissor de conhecimentos. A autora salienta a importância da construção do conhecimento por parte do docente por meio da produção científica, participação em simpósios, congressos e palestras;
- b) Formação prática: ligado ao campo de trabalho ao qual a sua disciplina esta ligada, relacionando teoria e prática;
- c) Formação pedagógica: consciência de que a ação docente necessita de planejamento voltado a estratégias metodológicas, construído no seu cotidiano, em sala de aula, bem como de conhecimentos sobre a instituição, alunos, mercado de trabalho, seleção de conteúdos, bibliografia, recursos de ensino-aprendizagem, processos de avaliação, construção de conhecimentos e relação professor-aluno;
- d) Formação política: neste caso o docente deve direcionar seu discurso pra a realidade do momento histórico que o cerca, “tornando a aprendizagem significativa para o educando e possibilitando ao professor

o exercício consciente, comprometido e responsável de sua profissão.”
(VASCONCELOS, 2000, p. 32)

Esses aspectos de formação na sua totalidade são condição indispensável para a imagem do professor como profissional e “não simplesmente alguém que, exercendo uma função, não se compromete com ela, com seus aspectos mais formais e específicos” (VASCONCELOS, 2000, p.31).

A atividade de ensinar requer atualmente, de acordo com Imbernón (2006), uma formação inicial e educação permanente, uma vez que as atividades atribuídas ao professor universitário não se reduzem à transmissão de conhecimento em sala de aula. Como já mencionado, são hoje várias funções atribuídas ao docente do ensino superior: motivação, responsabilidade e preocupação social, participação, relações com estruturas sociais e com a comunidade. Sendo assim, a formação do professor deve ser pensada enquanto apropriação profissional mediante uma nova concepção de professor com diferentes estratégias de formação, tendo como norteador o desenvolvimento dos saberes fundamentais deste profissional.

Zabalza (2004) ressalta quais são estes saberes fundamentais para o docente do ensino superior: elevado nível de conhecimento de sua área específica; poder comunicativo, essas como a conexão entre os conteúdos, clareza na exposição oral ou escrita deles, materiais bem elaborados; ter comprometimento com a aprendizagem dos estudantes: estratégias de tornar o conteúdo ministrado acessível mediante o estímulo e interesse dos alunos; interesse e preocupação com os alunos: ser acessível às solicitações tanto dos alunos quanto dos outros professores e da própria instituição; disposição para motivar os alunos, entre outros.

Tardif³² (2002, p. 38-39) ressalta que os saberes do profissional docente advêm de várias fontes, ou seja, para este autor, o saber docente é um saber plural. Tardif (2002) denomina estes saberes de “saberes docentes”:

- a) *Saberes da formação profissional*: o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores;

³² Este autor é professor universitário no Canadá. Suas pesquisas incluem vários países, entre eles o Brasil, onde já realizou palestras e encontros com professores. Tardif é estudioso de Paulo Freire, exaltando seus escritos a respeito da valorização do papel do professor como agente de mudanças, como intelectual engajado.

- b) *Saberes disciplinares*: saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, que faz parte do conteúdo específico de sua especialidade (por exemplo, conhecimento de estatística para o professor de estatística);
- c) *Saberes curriculares*: “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”;
- d) *Saberes experienciais*: oriundos da experiência, são por ela validados. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.

Segundo este autor, as fontes destes saberes docentes podem ser a formação inicial e continuada de professores, do currículo e do espaço do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, da experiência no exercício da profissão, da própria cultura pessoal profissional, da aprendizagem com seus colegas de trabalho, entre outras. No entanto, o conjunto de conhecimentos adquiridos mediante um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, é constantemente influenciador em seu fazer pedagógico, manifestando-se em significados distintos em sua ação educativa.

Este conjunto de saberes leva a formação de um profissional docente desde que o mesmo domine, integre e mobilize esses saberes enquanto condição de sua prática. Vale ressaltar o termo “mobilização de saberes” utilizado por Tardif, que dá a entender a idéia de movimento, de construção, de contínua renovação e valorização destes saberes. Portanto, a questão do saber não é apenas cognitiva, mas sim um conjunto de fontes, conforme mencionado acima.

Já Saviani (1996) elenca cinco dimensões que inter-relacionadas integram o saber docente:

- a) Saber atitudinal: são as atitudes inerentes ao papel de educador relacionados ao seu comportamento e vivência essas como sua organização, cuidado como tempo (horário), coerência em suas ações,

clareza, tratamento justo e indistinto, respeito aos alunos e colegas, atenção às suas dificuldades...

- b) Saber crítico-contextual: compreensão dos aspectos sócio-históricos que implicam na tarefa educativa, para que este profissional consiga integrar-se na vida em sociedade, desempenhando determinados papéis de forma ativa e inovadora;
- c) Os saberes específicos: os conhecimentos que integram os currículos escolares, produzidos socialmente, sendo entendidos como elementos educativos contextualizados, mas sem constituir um fim em si mesmos;
- d) Saberes pedagógicos: aqueles produzidos pelas ciências da educação que têm como objetivo ser a base da construção da perspectiva especificamente educacional, que estabelece respostas sobre o que é ser educador e quais suas peculiaridades;
- e) Saberes didático-curriculares: são os conhecimentos oriundos do planejamento, formulação, organização e realização da atividade educativa propriamente dita (a aula em si), que integram o desenvolvimento do processo pedagógico.

Esta contribuição de Saviani reforça ainda mais a idéia de que o professor/educador necessita dominar uma série de saberes, terem uma concepção clara de educação e uma compreensão sobre o ensino. O domínio dos *saberes docentes* para o trabalho pedagógico do professor universitário é imprescindível. Além disso, este professor ainda pode construir novos saberes para o enfrentamento das diversas situações que se revelam relacionados tanto ao conteúdo a ser trabalhado quanto aos procedimentos de trabalho, das metodologias, da didática e assim por diante.

Mas para o desenvolvimento desses domínios, como já alertado aqui, apenas a formação inicial, embora necessária, não é suficiente. É preciso, portanto, que o professor entenda que seu processo de formação é contínuo.

Nos dias 30 e 31 de julho de 2009 foi realizado o 9º Congresso USP de Contabilidade e Controladoria, durante o qual um dos trabalhos apresentados foi uma pesquisa³³ efetuada junto aos estudantes do curso de Ciências Contábeis, sendo 37,6% estudantes de instituições privadas e 62,4% de instituições públicas. Ao total foram 133 estudantes de graduação pesquisados. A pesquisa tinha por objetivo avaliar qual o perfil do bom professor de contabilidade sob a perspectiva dos alunos. O item de maior relevância na opinião dos alunos foi a didática, conforme pode ser observado na conclusão dos autores:

Quanto ao atributo didática, foi possível afirmar, a partir dos resultados encontrados, que esta característica tem um grande valor na construção do perfil de um bom docente. De fato, a didática foi percebida pelos estudantes de Contabilidade, em todas as verificações, como sendo a característica mais importante para um professor, ficando acima, inclusive, do fato deste deter um amplo conhecimento teórico sobre o assunto. [...] Este resultado deixa evidenciado que os estudantes valorizam bastante a qualidade de saber ensinar, de uso de práticas de transmissão de conhecimento consistentes e variadas, e de utilização de recursos inovadores e diversificados. Tem-se, assim, a sinalização para professores, gestores de cursos e autores de materiais didáticos associados ao ensino, de que o foco em técnicas, métodos de ensino, e práticas inovadoras, é algo necessário para atender ao paradigma de uma educação centrada no estudante e na aprendizagem.

No mesmo congresso, outra pesquisa³⁴ buscou ouvir discentes e docentes de uma instituição do estado de Santa Catarina, quanto às estratégias utilizadas no processo ensino-aprendizagem. A conclusão do autor foi a seguinte:

A partir do estudo realizado com os discentes, conclui-se que:

- 40,76% das respostas apontam a resolução de exercícios como o tipo de aula mais eficaz;
- 41,03% das citações relatam que a aula expositiva é a estratégia de ensino mais utilizada pelos professores;
- 35,91% das indicações revelam que o *data show* é o recurso didático mais utilizado pelos docentes;

A partir do estudo realizado com os docentes, conclui-se que:

- Todos os pesquisados exercem outra atividade profissional, além da docência;
- 25,81% das citações apontam a aula expositiva como a principal estratégia de ensino-aprendizagem;
- 11,76% das indicações apontam como critérios de escolha das estratégias de ensino utilizadas, de forma igualitária, a experiência adquirida pela atuação docente; a replicação de modelos observados de outros professores e da literatura; e a mescla de aula expositiva para questões teóricas e a resolução de exercícios nos conteúdos práticos;
- 35,29% consideram que a resolução de exercício é a estratégia mais bem sucedida no processo de ensino-aprendizagem;
- 23,53% indicam que o recurso didático mais utilizado é o quadro branco;

³³ <http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos92009/45.pdf>, acesso em 02/03/2010.

³⁴ <http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos92009/283.pdf>, acesso em 02/03/2010.

O resultado destas pesquisas junto a docentes e discentes só vem confirmar o que já vimos na literatura com relação ao professor transmissor de conhecimentos, a necessidade de formação didática para lecionar e da importância de um conjunto de saberes que possam fazer do professor um ser atuante, crítico, criativo e instigador no processo. Aulas expositivas com uso de quadro branco e retroprojeter, simplesmente e cotidianamente, fazem com que as aulas fiquem maçantes e desestimulantes para os alunos.

Desta forma, destacamos a importância da educação continuada por parte dos docentes, a fim de que possam se manter atualizados e tenham acesso a diversas ferramentas que podem auxiliar e melhorar seu desempenho docente.

4.3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O PROFESSOR BACHARÉL EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis não abrangem as disciplinas de caráter didático-pedagógico em sua grade curricular, por este motivo, os professores bacharéis precisam buscar essa formação após concluir a graduação. Existem diversos cursos de especialização voltados à formação pedagógica do professor para o ensino superior. Antes de comentar sobre a importância da formação didático-pedagógica para os professores de ensino superior, é necessário assinalar que são diversos os termos utilizados para se referir a tal formação. Prada (1997) utiliza-se da expressão “formação de docentes em serviço”. Esta formação tem diferenciações de acordo com o contexto em que está inserida. Como observa o autor, pode ser sinônimo de uma série de outros termos:

[...] capacitação, qualificação, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, formação continuada, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, re-treinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, compensação, profissionalização. Ou, ter um significado próprio, diferente destes, que por sua vez, tem também sua especialidade. (PRADA, 1997, p. 86-87).

Não se trata somente de uma educação continuada, pois não basta continuar os estudos após concluir a graduação, se faz necessário optar por um curso que possa dar um mínimo de preparo para que este bacharel se torne um professor, fato

este que exigirá deste profissional muito mais do que habilidades de transmitir conhecimentos sobre conteúdos específicos. O aumento na oferta de vagas e as facilidades de acesso ao ensino superior resultaram em turmas cada vez mais heterogêneas e numerosas, o que exige uma formação didático-pedagógica para que o professor possa desempenhar sua função docente. Outro fator agravante no caso do curso de Ciências Contábeis é que a maioria dos cursos é noturna e os alunos já chegam cansados na IES, o que vai exigir do professor um domínio de sua prática para que possa tornar a aula estimulante e interessante.

Quanto às terminologias utilizadas, uma análise foi realizada por Alda Junqueira Marin (1995). A autora procurou em seu artigo esclarecer um conjunto de termos empregados no discurso cotidiano dos profissionais nas escolas e nos vários níveis de administração da educação. Mais do que um preciosismo terminológico, esta revisão, lembra a autora, é fundamental para seus desdobramentos em tomadas de decisões e suas devidas conseqüências. Eis o esclarecimento terminológico, de acordo com Marin (1995):

- a) *Reciclagem*: muito presente na década de 1980 tanto nos discursos cotidianos quanto nos órgãos de imprensa, sua utilização tem sido alvo de muitas críticas. Grosso modo, tem o significado de “atualização pedagógica, cultural, para se obterem melhores resultados” (p.14). As implicações do emprego desse termo no contexto educacional foram proposição e implementação de cursos rápidos e descontextualizados, de forma superficial e insuficiente.

- a) *Treinamento*: também de pouco uso no discurso dos profissionais da educação, este termo possui um sentido de tornar apto, capaz de uma determinada atividade, com um enfoque na modelagem de comportamentos. Este sentido de “moldagem” também é inadequada com a atividade educativa, pois moldar é dado de uma vez, não se alterando na seqüência, o que não condiz com a ação educativa, que se modifica a cada momento.

- b) *Aperfeiçoamento*: palavra que provém de perfeição, ou seja, aperfeiçoamento significa tornar perfeito, completar ou acabar o que estava incompleto. Este termo, no âmbito do vocabulário educacional, contém inadequações pelo fato

de que não é possível haver uma formação completa do indivíduo. Qualquer indivíduo pode melhorar sua formação, mas todos possuem seus limites, que no caso dos profissionais da educação, são vários os fatores que interferem em sua formação. Vale lembrar também que em muitos comportamentos ou condutas não deve haver aperfeiçoamento, como aquelas relacionadas ao preconceito, à discriminação e assim por diante. Todavia, aperfeiçoamento pode ser compreendido adequadamente como a probabilidade de corrigir “falhas”, valorizando aqueles saberes mais interessantes para a profissão docente e tentando deixar de lado aqueles menos ou nada interessantes ao exercício desta profissão;

- c) *Capacitação*: é um termo que se aproxima mais com a idéia de formação continuada, quando entendido no sentido de tornar capaz, habilitar, uma vez que o exercício do magistério exige capacidade e condições de desempenho próprias da profissão. Por outro lado, se tomado no sentido de convencer, persuadir, o termo *capacitação* é utilizado de forma inadequada, uma vez que o professor para crescer em seu aspecto profissional deve tomar um caminho diferente do da persuasão ou do convencimento. Para um profissionalismo na educação, é preciso que os professores obtenham idéias pelo conhecimento, pela análise, pela crítica, que pode sim levar ao convencimento, mas mediante o uso da razão e do esclarecimento. O emprego inadequado desse termo levou, segundo a autora, a muitas ações de “capacitação” visando a “venda” de cursos educacionais em forma de “pacotes” ou propostas fechadas com uma aceitação ausente de crítica.
- d) *Educação permanente, formação continuada, educação continuada*: esses termos podem ser colocados em um único bloco devido suas semelhanças, uma vez que estão voltados ao sentido do fato de formação mediante a pesquisa em educação, os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais das diversas áreas. O conhecimento, então, é o centro desta formação, seja ela inicial ou durante a carreira docente, que propiciará aos professores autonomia de pesquisa, dinâmicas interacionistas com as instituições visando à valorização da educação. Neste sentido, a educação não é vista como um produto acabado ou como algo pré-concebido que

molda o comportamento do indivíduo, como os termos anteriores indicavam. Ela é concebida como um processo permanente e prolongado por toda a vida e que está em contínuo desenvolvimento. Tal formação facilita o diagnóstico das necessidades no âmbito do contexto da atuação docente e que com sua postura crítica, os profissionais da educação poderão sempre buscar autoavaliação, autoformação e autogestão. A formação contínua significa fundamentalmente atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança, como modo de sociabilização de uma educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes profissionais.

Para Anastasiou (2004), grande parte dos professores que atua no ensino superior não obteve em sua formação inicial uma construção de uma identidade profissional para a docência. O problema é o fato de que muitos destes profissionais atuam sem dominar os saberes necessários da docência, o que leva às instituições de ensino buscar alternativas de preparação e profissionalização destes professores advindos de outras áreas. No caso desta pesquisa, enquadra-se aqui a realidade de muitos professores que atuam no curso de Ciências Contábeis. Eis, portanto, o enquadramento da experiência que a autora chama de “profissionalização continuada”:

Profissionalização, porque se busca possibilitar um nível de autonomia tal que os docentes sintam-se capazes de solucionar novas situações além das habituais, à medida que apareçam; ou de debruçar-se sobre elas com novos olhares, construindo e avançando nos processos de identidade pessoal e profissional, revendo os elementos determinantes da profissão docente, seus nexos constituintes, assumindo a condução dos projetos pedagógicos da instituição; e cursos onde atuam, vinculando-se ao grupo institucional e, sobretudo, que cada instituição mantenha a profissionalização em processos de *continuidade*, de onde usamos a expressão complementar. Também consideramos continuidade, porque os profissionais das diferentes áreas que exercem a ocupação de dar aulas já possuem saberes sobre a docência, saberes estes adquiridos com a experiência como docentes ou como alunos. Estes saberes são tomados como fundantes nos processos e como referência de análise, pois constituem-se saberes da prática e revelam uma teoria sobre a qual o professor, geralmente, não se debruçou, para confirmar ou contradizer (ANASTASIOU, 2004, p.477).

Para a autora, então, a expressão *profissionalização continuada* refere-se a um necessário movimento, à educação contínua, que ela considera essencial à ação docente, uma vez que é próprio do ser humano estar em constante mudança, assim como o conhecimento que também está constantemente se alterando. A realidade com que o professor universitário convive é permeada de imprevisibilidade,

alterações, singularidade, incerteza, conflitos e instabilidade, demandando maior flexibilidade mental como elemento fundamental destes profissionais.

O objetivo principal, portanto, da formação contínua é promover o desenvolvimento dos saberes dos docentes para garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem por meio de atualização dos conhecimentos. Para este processo de profissionalização, três elementos são indispensáveis, segundo Anastasiou (2004): o *desenvolvimento pessoal*, relacionado à própria vida do professor; o *desenvolvimento profissional*, relacionado aos aspectos peculiares da profissão; e o *desenvolvimento organizacional*, este vinculado aos interesses da instituição a qual se mantém vínculo.

Garcia (1999) prefere adotar o conceito de *desenvolvimento profissional de professores*, que segundo ele, pressupõe uma noção de formação docente a qual valoriza o caráter contextual e organizacional do professor, orientado para a mudança. Neste processo de formação docente, Garcia menciona algumas dimensões que lhe estão implícitas no que concerne ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor:

[...] em primeiro lugar, **desenvolvimento pedagógico** (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, **conhecimento e compreensão de si**, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o **desenvolvimento cognitivo** e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o **desenvolvimento teórico**, baseado na reflexão do professor quanto a sua prática docente. As últimas dimensões identificadas [...] são as de **desenvolvimento profissional** através da investigação e o **desenvolvimento da carreira** mediante a adoção de novos papéis docentes (GARCIA, 1999, p.138, grifos do autor).

Logicamente, os problemas da educação em sua totalidade, não poderão ser sanados somente com uma formação didático-pedagógica adequada de seus docentes, uma vez que muitos problemas fogem a sua alçada (de escassez de professores, dos baixos salários, das sobrecargas de atividades, dos recursos financeiros para investimentos em recursos materiais e assim por diante). Entretanto, é importante no que concernem as suas atitudes em sala de aula, a preocupação com seus procedimentos de ensino tendo como meta a construção de conhecimentos de seus alunos, preparando-os competentemente para o exercício de sua profissão.

Dada a realidade de ensino no curso de Ciências Contábeis, esta pesquisa ressalta a importância da formação didático-pedagógica de seus professores para a diminuição dos principais problemas relativos a atuação desses profissionais em sala de aula. Como destacado no primeiro capítulo desta pesquisa, os professores do curso de Ciências Contábeis, assim como em muitos outros cursos que possuem uma característica mais técnica, por advirem do mercado de trabalho específico de sua profissão (área contábil), carecem de uma formação pedagógica, necessitando durante sua prática docente de uma formação pedagógica para profissionalizá-los também como professores. Cabe, neste momento, fundamentar teoricamente esta realidade do ensino de Ciências Contábeis.

4.4 O ENSINO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E SUAS PECULARIDADES

Nos itens anteriores deste capítulo, foram destacadas as principais características necessárias ao professor do ensino superior relativos aos seus saberes, domínios, conhecimentos e sua formação. Estas questões obviamente se estendem também para o docente que atua no curso de Ciências Contábeis. “No sentido de instrumentalizar novas formas de agir do profissional da contabilidade, frente ao contexto de transitoriedade do mundo, é preciso discutir a formação do professor de contabilidade” (LAFFIN, 2005, p.41).

As constantes transformações econômicas e sociais que atingem os ambientes de produção de bens e serviços, devido à ampliação das comunicações promovidas pelos avanços tecnológicos, têm exigido ampla competência profissional em todas as áreas do trabalho. Certamente, o domínio mais exigido por esta reestruturação dos ambientes de produção de bens e serviços é a autonomia intelectual e capacidade de tomada de decisões destes profissionais. Para tal, o ensino superior tem terminantemente a incumbência de fornecer a seus alunos uma preparação para esta nova realidade profissional. No que tange à profissão de contador, não é diferente, visto que o contexto atual de competitividade e oportunidades do mundo dos negócios exige decisões precisas e seguras,

requisitando do contador atribuições nos atos de gerir o patrimônio de outros indivíduos ou das empresas comerciais, industriais e de serviços.

Como mencionado nos itens anteriores, os conhecimentos que legitimam os saberes do docente universitário devem estar em sintonia com aquilo que se espera na formação de seus alunos, isto é, no desenvolvimento das capacidades e habilidades necessárias de seus alunos para atuarem profissional e pessoalmente de forma eficiente no trabalho específico de sua área. Este é o desafio para o profissional docente da área contábil. Para isso, este profissional deve ter conhecimentos técnico-científicos aprofundados e alicerçados em uma postura comprometidamente ética, conhecimentos pedagógicos, deve ser crítico e não se limitar apenas ao conhecimento técnico da área contábil.

Sobre a realidade do ensino na área contábil, Laffin (2001, p.61) afirma que:

As atividades parceladas no processo de ensino, ainda desenvolvidas pela maioria dos professores de contabilidade, mantém estreita relação com o modelo da racionalidade técnica, que mitifica o conhecimento contábil pela técnica do fazer. No entanto, diante do contexto aqui abordado, aponta-se para que os professores de contabilidade tenham o desafio de investigar suas práticas visando considerar como os conhecimentos contábeis se constituem e como interagem na construção do trabalho, como categoria central da essência humana. Ao compreender a atividade docente como um tipo singular de trabalho, o professor de contabilidade, através dela, poderá desenvolver intervenções no âmbito do ensino, utilizando-se do planejamento e da organização do currículo, o que lhe permite uma dimensão de seus saberes em relação ao conhecimento contábil e das experiências que se ampliam por meio da elaboração e da reelaboração do seu trabalho docente.

No que diz respeito à realidade de ensino de contabilidade nas IES brasileiras, Ludícibus e Marion (NOSSA, 1999), identificaram na década de 1980, os principais fatores responsáveis pela baixa qualidade do ensino: falta de adequação do currículo; falta de um programa bem definido para a prática contábil; falta de preparo do corpo docente; deficiência na metodologia do ensino da “Contabilidade Introdutória”; proliferação das instituições de ensino e órgãos de classe; e falta de exame de suficiência de âmbito nacional para o exercício da profissão.

Mas, recentemente, Nossa (1999) identifica que a deficiência do ensino de contabilidade cresceu ainda mais na década de 90 devido, sobretudo, à proliferação de cursos de Ciências Contábeis no país. O autor mostra que, segundo dados do Ministério da Educação e do Desporto, de meados da década de 80 para meados da de 90, o número de cursos de Ciências Contábeis praticamente dobrou (de 194 para 384).

Sobre a análise da situação do curso de Ciências Contábeis na década de 1990, Koliver (1997) ressalta que o problema da qualidade de ensino está atrelado principalmente à existência de currículos inadequados e ausência de professores preparados para atuar no ensino superior. Laffin (2005), já discutindo a realidade do ensino de Ciências Contábeis no final da década de 90 e início do século XXI, constata objeções de alunos do referido curso quanto aos procedimentos dos professores em relação aos conteúdos, sua distribuição e formas de ensinar. “As análises dessas pesquisas levadas a cabo enumeram a insatisfação quanto à consolidação de conhecimentos contábeis para inserir-se no trabalho” (LAFFIN, 2005, p.41).

A falta da qualidade do ensino, como já mencionado, implica, sobretudo, em uma formação insuficiente dos profissionais da área contábil. Percebe-se, então, a importância da formação destes professores para que possam exercer sua função mediante os saberes docentes indispensáveis para a atuação do profissional de ensino, visando sua melhor qualidade e, por conseqüência, uma formação dos profissionais de contabilidade compatível com o contexto sócio-econômico atual. Como observa Koliver (1997), a inadequação entre currículo do curso e o perfil esperado do profissional contábil indica claramente a necessidade de pesquisa científica por parte dos profissionais de ensino, os professores. A prática da pesquisa fará com que os docentes identifiquem as exigências do mundo do trabalho da área contábil, fator este essencial para a elaboração de planejamentos e estruturas necessárias para a implementação de um currículo adequado. Esta prática da pesquisa deve estar associada a uma formação pedagógica para que essas estruturas e planejamentos curriculares possam “sair do papel” e se realizarem em sala de aula, em um processo de ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar.

A falta de um programa bem definido para a prática contábil, conforme denunciada por Ludícibus e Marion (NOSSA, 1999), também implicam em desafios de formação aos docentes do referido curso, exigindo conhecimentos teóricos sobre aprendizagem, cognição, linguagem, psicologia da educação e conhecimentos práticos sobre processos pedagógicos, procedimentos didáticos e tomada de decisões no contexto de sala de aula. Estes conhecimentos são fundamentais para que o currículo do curso, organizado e estruturado mediante a pesquisa dos

docentes, possa de fato ser efetivado no aprendizado dos discentes de Ciências Contábeis.

A falta de preparo do corpo docente do curso de Ciências Contábeis, também verificada por Ludícibus e Marion (*apud* NOSSA, 1999), identifica-se principalmente pela ausência de conhecimentos didático-pedagógicos dos professores do curso. Embora necessário, os conhecimentos técnicos da disciplina ministrada são insuficientes para promover o aprendizado dos alunos. Sem preparo pedagógico adequado, o docente se limita a simplesmente transmitir os conhecimentos com práticas metodológicas ultrapassadas que impõe uma posição passiva de seus alunos. Marion (1996) menciona que tal postura tradicional de ensino faz com que o aluno simplesmente absorva os conhecimentos e as experiências do professor mediante uma posição passiva. A aprendizagem, nesta perspectiva tradicional mencionada pelo autor, acaba se reduzindo em “memorização de regras, definições e procedimentos sem entender o ‘porquê’ disto” (MARION, 1996, p.33).

Como esta é a realidade do ensino de contabilidade, realça mais ainda o que vem sendo salientado neste texto, a saber, da necessidade de formação docente para uma profissionalização destes professores, para que tenham autonomia de pesquisa e capacidade de percepção com relação ao aprendizado de seus alunos de forma compreensível e acessível. O professor deve instigar seus alunos a desenvolver um pensamento crítico, conforme observa Marion,

[...] a idéia central [...] é de que os estudantes deverão tornar-se ‘pensadores-críticos’ e, assim, o processo de aprendizagem se tornará mais dinâmico. Eles deverão desenvolver a capacidade de auto-iniciativa de descobrimento que permita um processo de aprendizagem contínuo e de crescimento em sua vida profissional (MARION, 1996, p.33).

Para tanto, a prática da pesquisa e a complementação de conhecimentos didático-pedagógicos se tornam ainda mais indispensáveis, mas são alcançados mediante iniciativas de desenvolvimento profissional do professor. É preciso, portanto, repensar continuamente a metodologia de ensino para a área contábil, visando o aumento da qualidade deste ensino, o que exige dos professores um domínio sobre os saberes necessários para tal atuação. A respeito disso, Laffin, em sua pesquisa de mestrado que resultou em publicação do livro - *De contador a Professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade*- destaca que “uma educação que seja simultaneamente contábil e formadora de sujeitos autônomos e de sentido emancipatório humano precisa fomentar e ajudar a construir

um caráter político da prática pedagógica do professor de contabilidade” (2005, p.43). Para isso, é preciso comprometimento do professor com os conteúdos a serem trabalhados em sala, assim como com a articulação dos métodos com os quais dá acessibilidade a estes conteúdos, socializando o conhecimento com seus alunos, da mesma forma que ele mesmo se socializa. Por conseguinte, a dimensão da formação docente que vise uma prática pedagógica eficiente deve manter a indissociabilidade entre o compromisso político e a competência técnica. Para superar a concepção de professor técnico-especialista de Ciências Contábeis (mero transmissor de conhecimentos), os saberes pedagógicos, por sua vez, são fundamentais na medida em que propiciem uma interação entre ação docente e conhecimento contábil, concretizando o processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Laffin comenta também que o problema do ensino de Ciências Contábeis está atrelado à ausência de formação docente nos cursos de formação inicial:

[...] o currículo do curso de Ciências Contábeis, Bacharelado, não contempla, na formação acadêmica, os saberes pedagógicos. A simples aproximação desses saberes não é garantia de qualificação do trabalho e do ensino, mas sua ausência desqualifica o processo ensino-aprendizagem na medida em que inibe diferentes recursos na mediação de aprendizagem e desenvolvimento entre quem ensina e quem aprende. Geralmente, para os profissionais da Contabilidade, a primeira abordagem dos conteúdos pedagógicos acontece nos cursos da pós-graduação. O que tenho observado, ao trabalhar, também, nesse nível de ensino, é que os alunos-docentes – ou aqueles que têm a expectativa de trabalhar em educação – exigem disciplinas de formação pedagógica visando formas de ensinar que garantam o processo ensino-aprendizagem como um todo. Nessa primeira aproximação, na maioria das vezes, esses alunos buscam técnicas de ensino que, sem a sua articulação com subsídios teóricos pertinentes às concepções de ensino, não possibilitam a compreensão do alcance das técnicas e nem do ato educativo (LAFFIN, 2001, p.63).

Portanto, como já é sabido, o currículo de formação do bacharel em Ciências Contábeis é essencialmente técnico. Outras disciplinas ministradas no curso que estão para além da área técnica, têm seu foco fundamentalmente nos aspectos contábeis: estatística, teoria geral da administração, psicologia aplicada à contabilidade, etc. Este currículo preocupa-se eminentemente com o *fazer* contábil, isto, com os procedimentos técnicos e práticos do contador, não contemplando em nenhum momento uma formação mais ampla, que alcance a possibilidade de trabalho do contador também como professor de contabilidade. Sua formação como técnico-especialista em determinada área contábil faz com que, ao atuarem como professores, tenham uma visão reducionista da prática docente, preocupando-se

basicamente em transmitir estes conhecimentos técnico-especializados que ele adquiriu na graduação e/ou na prática contábil.

É nesse sentido que se encontra a importância de incentivar projetos de formação que possibilitem reflexões sobre a práxis desse docente despreparado pedagogicamente. O profissional contábil, ao se inserir no trabalho em educação, necessita de um enfoque multidisciplinar nas suas ações e de reflexão voltada à ação, o que pode ser promovido ou complementado em um curso de formação.

Uma formação pedagógica para o professor de contabilidade requer uma formação mais ampla e, portanto, um curso mais abrangente, que leve em conta a possibilidade profissional de docência do aluno de Ciências Contábeis. Nesse sentido, uma alternativa, talvez indispensável, é a revisão do currículo de formação nos níveis de graduação e de pós-graduação. A razão disso é muito bem apresentada por Laffin (2001, p.75):

A imposição do valor social da contabilidade abriga preceitos éticos nas diversas relações pessoais, interpessoais e institucionais, as quais tendem a influenciar as mudanças em âmbito conceitual e na ação docente. Esse trabalho do professor – de reelaborações, de intervenções, de mediações que promovam a apropriação e a internalização dos conhecimentos – é insubstituível por qualquer meio de inovação tecnológica, porque não há como dele desapossar os conhecimentos construídos na subjetividade da autonomia do trabalho e socializados em educação.

A Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade no Brasil apresentou um crescimento mais significativo entre os anos de 1998 e 2008, período em que foram criados 16 programas de mestrado e dois de doutorado. Segundo Miranda (2008, p. 7), “até 2006, o crescimento ficou concentrado nas regiões Sul e Sudeste. As regiões Norte e Nordeste começaram a ser contempladas com essa modalidade educacional a partir de 2007”.

Hoje, no Brasil, existem em funcionamento dezesseis mestrados acadêmicos, três mestrados profissionais e quatro doutorados, sendo que o doutorado da FUCEPE aguarda homologação pelo CNE. Também aguardam homologação pelo CNE o mestrado acadêmico da UFES e o mestrado profissional da UFAM. Os demais cursos já foram homologados pelo CNE.

Atualmente a distribuição dos cursos é a seguinte:

Tabela 1 – Cursos Stricto Sensu na área contábil - 2010

INSTITUIÇÃO	CONCEITO		
	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado Profissional
FUCAP – ES	3	4	4
FURB – SC	3	4	-
PUCSP	3	-	-
UERJ	3	-	-
UFAM	-	-	3
UFBA	3	-	-
UFES	3	-	-
UFMG	3	-	-
UFPE	3	-	-
UFPR	3	-	-
UFRJ	4	-	-
UFSC	3	-	-
UNB - UFPB – UFRN	4	4	-
UNIFECAP - SP	3	-	-
UNISINOS - RS	4	-	-
UPM - SP	-	-	4
USP RP	3	-	-
USP SP	5	5	-
TOTAL	16	4	3

Fonte: Capes (2010)

Observando a tabela pode-se perceber que das dezoito IES que ofertam cursos de mestrado e doutorado na área contábil, dez estão na região sudeste (56%), quatro na região sul (22%), duas no nordeste (11%), uma região norte (6%) e uma na região centro-oeste³⁵ (6%).

Alguns desses cursos de pós-graduação Stricto Sensu na área contábil ofertados no Brasil atualmente oferecem disciplinas de caráter didático-pedagógico, entretanto, na grande maioria dos cursos essas disciplinas são optativas ou eletivas, ou seja, dependerão da escolha por parte dos discentes. De acordo com Miranda (2008, p. 8),

[...] levando-se em consideração que as disciplinas optativas e eletivas geralmente são escolhidas com base na linha de pesquisa que o aluno deseja trabalhar, as chances de escolha de tais disciplinas são pequenas,

³⁵ O mestrado e o doutorado da UNB é Multiinstitucional e inter-regional entre a UnB, UFPB e UFRN.

pois, conforme já mencionado, ainda é escassa a pesquisa sobre o ensino de Contabilidade no Brasil.

A tabela abaixo mostra as disciplinas que são ofertadas pelos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* na área de contabilidade no Brasil:

Tabela 2 - Cursos *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis que ofertam disciplinas pedagógicas

INSTITUIÇÃO	CURSO	DISCIPLINAS DE CARÁTER PEDAGÓGICO
FUCAPE	Mestrado	-
FURB	Mestrado	Metodologia do Ensino em Contabilidade
PUCSP	Mestrado	Metodologia do Ensino de Contabilidade
UERJ	Mestrado	Metodologia do Ensino Superior
UFAM	Mestrado	-
UFBA	Mestrado	Metodologia de Ensino Superior
UFES	Mestrado	Monitoria Didática I e II
UFMG	Mestrado	-
UFPE	Mestrado	Prática de Ensino em Contabilidade
UFPR	Mestrado	Educação em Contabilidade e Estágio Docência
UFRJ	Mestrado	Metodologia do Ensino Superior
UFSC	Mestrado	Metodologia de Ensino Superior
UNB - UFPB - UFRN	Mestrado	Prática de Ensino
UNIFECAP	Mestrado	Didática no Ensino da Contabilidade
UNISINOS	Mestrado	Metodologia do Ensino Superior
UPM	Mestrado	-
USP RP	Mestrado	Metodologias de Ensino Aplicadas à Controladoria e à Contabilidade
USP SP	Doutorado	Monitoria Didática I e II
USP SP	Mestrado	Prática de Ensino

Fonte: CAPES e sites dos programas.

Como já foi mencionado e será demonstrado no capítulo seguinte, o ensino de contabilidade possui uma deficiência quanto à formação de seus professores. Essa realidade quanto à formação docente no curso advém desde suas origens, como foi demonstrada nesta pesquisa em seu primeiro capítulo. A própria legislação de ensino durante o século XX, apresentada no segundo capítulo, também não contemplou explícitas preocupações relacionadas a este impasse no curso. No entanto, as repercussões deste dilema quanto a formação docente em nenhum momento se evidenciou de forma tão latente quanto na década de 90, promovido, sobretudo, pela expansão extremamente acelerada de oferta de cursos na área contábil, e no conseqüente descompasso na preparação de professores formados para atuarem no curso de Ciências Contábeis. Para tanto, o capítulo seguinte tratará

de apresentar a realidade do curso nas décadas de 1980 e 1990, para corroborar que a afirmação de que a necessidade de formação didático-pedagógica de seus docentes está atrelada aos motivos históricos aqui apresentados.

5 PERFIL DA FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

O presente capítulo apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre informações concernentes ao perfil do professor do curso de Ciências Contábeis nas décadas de 1980 e 1990³⁶, para num segundo momento servir de base para uma comparação com a atual formação destes docentes e entender se houve alteração do perfil deste profissional frente à expansão do curso nas últimas duas décadas. Na busca por fontes que pudessem trazer respostas com relação à formação do corpo docente nas décadas de 1980 e 1990, foram encontradas diversas pesquisas que mostravam a preocupação com a formação do professor no curso em questão. Para isso foram utilizados dados das pesquisas efetuadas por Nossa³⁷ (1999) e Favero³⁸ (1987). Já as pesquisas de Camargo³⁹ (2002) e Cassimiro da Silva⁴⁰ (2007) são mais recentes,

³⁶ A grande expansão do número de vagas ofertadas pelo curso e, conseqüentemente, a demanda por professores foi acentuada do final da década de 1990 em diante. Assim, a fim de buscar subsídios para responder ao problema de pesquisa (Qual a formação profissional e pedagógica que tem os professores do curso de Ciências Contábeis do Município de Curitiba e Região Metropolitana no contexto histórico da educação paranaense? **A formação do professor do curso de Ciências Contábeis sofreu alteração com a expansão do curso?**) se fez necessário identificar qual era a formação desse profissional antes da referida expansão.

³⁷ VALCEMIRO NOSSA é Doutor em Controladoria e Contabilidade (FEA/USP) em 2002. Atua como Diretor Administrativo-Financeiro e Professor da FUCAPE Business School (Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças). É Membro do Grupo de Experts em Padrões de Contabilidade Internacional (ISAR), órgão ligado a área de Negócios e Desenvolvimento da ONU e participa de reuniões anuais em Genebra (Suíça). Foi eleito o 5º maior pesquisador em Contabilidade no Brasil. Recebeu sete prêmios e/ou homenagens. Atua como Membro do Conselho Editorial da Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC) e da Brazilian Business Review (BBR). Atuou como Coordenador do Comitê Científico do 18º Congresso Brasileiro de Contabilidade. É Membro da Comissão Assessora de Avaliação da Área de Ciências Contábeis SINAES/ENADE/MEC.

³⁸ HAMILTON LUIZ FAVERO possui Doutorado em Ciências Empresariais pela Universidad Del Museo Social Argentino (2001). Mestrado em Contabilidade pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (1987), É professor adjunto da Universidade Estadual de Maringá e Coordenador do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade Cidade Verde.

³⁹ SANDRO ROGÉRIO DE CAMARGO é mestre em Ciências Contábeis e Atuariais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006) e professor assistente da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

⁴⁰ FELIPE DANTAS CASSIMIRO DA SILVA é mestre em Ciências Contábeis pela Universidade de Brasília e contador do Centro de Operações da Área Financeira da Petrobras S/A. É membro pesquisador do grupo GEPEC (CNPq/PIBIC/UFPE) e Co-Autor do Livro O Fazer do Trabalho Científico em Ciências Sociais Aplicadas (Editora UFPE). Docente do curso de pós-graduação do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Pernambuco.

mas também abordam questões pertinentes à formação do professor de Ciências Contábeis.

Para que fosse possível efetuar a comparação pretendida neste trabalho, buscou-se identificar as pesquisas efetuadas no Estado do Paraná. Assim sendo, foi utilizada a dissertação de mestrado de Sandro Rogério Camargo, que pesquisou sobre o desenvolvimento profissional do professor, fazendo um estudo diagnóstico das necessidades de formação dos professores do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Em sua dissertação de mestrado, Hamilton Luiz Favero em 1987, pesquisou sobre o ensino superior de Ciências Contábeis no Estado do Paraná, tendo como amostra quatro instituições, sendo duas delas, na cidade de Curitiba, onde está o foco desta pesquisa.

5.1 PANORAMA DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

Existe uma carência muito grande de pesquisa na área contábil no que concerne à sua história, pois a grande maioria dos livros e pesquisas é direcionada para questões técnicas diretamente ligadas à profissão do contador. Entretanto, embora modestos, é possível perceber que alguns pesquisadores já se preocupavam com a formação dos professores do curso de Ciências Contábeis nas décadas de 1980 e 1990.

A formação do professor do curso de Ciências Contábeis foi objeto de estudo para a dissertação de mestrado de Valcemiro Nossa, em 1999. Em sua pesquisa, Nossa (1999) utilizou os catálogos das Instituições de Ensino Superior de todas as regiões do Brasil referentes ao ano de 1997 enviados a Secretaria de Educação Superior (SESU), no MEC em Brasília. Esse levantamento teve uma abrangência de 76% das instituições que ofertam o curso de Ciências Contábeis no Brasil, totalizando 256 IES.

Esses catálogos continham informações referentes às Instituições de Ensino Superior no que se refere aos dirigentes da instituição, corpo docente, biblioteca,

laboratórios, etc. Esses catálogos foram remetidos ao MEC, segundo o autor, em cumprimento à portaria nº 971 de 22/08/97.

O resultado dessa pesquisa mostra um panorama nacional referente à formação do professor do curso de Ciências Contábeis no ano de 1997, logo após a promulgação da LDB 9394/96.

O resultado da tabulação dos dados, no que se refere à formação dos professores, foi o seguinte:

Tabela 3

Professores dos cursos de Ciências Contábeis Distribuídos por Titulação – 1997 (em % de professores em relação ao total geral)						
Titulação	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Todas as regiões
Graduado em Ciências Contábeis	1,0	3,9	1,6	8,3	6,7	21,5
Graduado em outras áreas	0,00	0,1	0,00	0,6	0,1	0,8
Especialista em Ciências Contábeis	2,1	6,1	5,0	21,7	13,2	48,1
Especialista em outras áreas	0,1	0,7	0,4	7,0	3,0	11,2
Mestrado em Ciências Contábeis	0,3	1,4	0,7	7,7	1,9	12,0
Mestrado em outras áreas	0,00	0,4	0,00	1,6	0,7	2,7
Doutorado em Ciências Contábeis	0,00	0,3	0,2	2,8	0,4	3,7
Total por região	3,5	12,9	7,9	49,7	26,00	100,00

Fonte: NOSSA (1999, p. 11)

Uma segunda parte da pesquisa de Nossa (1999) foi efetuada através de 12 entrevistas individuais e um encontro de entrevistas em grupo com pessoas ligadas à área de educação e contabilidade, a saber: professores e profissionais da área de contabilidade, professores e profissionais da área de educação, componentes da Comissão de Especialistas de Ensino de Ciências Contábeis (vinculada ao MEC), presidente do Conselho Federal de Contabilidade, chefes de departamento de algumas IES. O resultado dos dados coletados nas entrevistas apontados como

causa do despreparo do corpo docente dos cursos de contabilidade foram os seguintes:

- a) Expansão extraordinária dos cursos – com a expansão, a demanda por docentes foi suprida mediante contratação de “profissionais da comunidade, que se transformaram em professores, do dia para a noite, sem o devido preparo necessário”. Segundo o autor, “o curso de Ciências Contábeis duplicou no período de 1986 e 1996, passando de 194 para 384”. (NOSSA, 1999, p. 13)
- b) Circulo vicioso existente no ensino e o descaso com a educação: “as escolas não cobram dos professores, os professores não cobram dos alunos, os alunos por sua vez não cobram dos professores e das escolas”. (NOSSA, 1999. p. 14)
- c) Falta de investimentos por parte das instituições.
- d) Maior atração por parte do mercado profissional e falta de incentivo á carreira acadêmica.
- e) Má contratação de professores pelas instituições.
- f) Reduzido número de cursos de mestrado e doutorado, falta de pesquisas e pouca cultura geral.

Cassimiro da Silva (2007, p. 63) corrobora com estes apontamentos com relação à causa do despreparo do corpo docente do curso de Ciências Contábeis, quando diz que

[...] pode-se, de forma objetiva e conclusiva, enumerar as principais causas do despreparo no exercício do magistério superior dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil: 1. A expansão irresponsável da oferta de cursos sem a preocupação da qualidade do ensino; 2. O círculo vicioso existente no ensino e o descaso com a educação e a formação didático-pedagógica;

O autor ainda cita a falta de investimento por parte das IES, maior atratividade salarial como profissional liberal (o que faz com que a carreira acadêmica fique em segundo plano), falta de critérios para contratação de professores por parte das IES, poucos cursos de mestrado e doutorado e “o descaso, por parte das instituições, em oferecer cursos contínuos de aperfeiçoamento técnico e didático-pedagógico, de pequena duração, para os profissionais da docência em atividade”. (CASSIMIRO DA SILVA, 2007, P. 64).

O resultado destas pesquisas de âmbito nacional se reflete na pesquisa efetuada no Estado do Paraná por Favero (1987) para obtenção do grau de mestre

no Instituto Superior de Estudos Contábeis – ISEC, da Fundação Getúlio Vargas. Em sua pesquisa, o autor analisou a formação dos professores do curso de Ciências Contábeis em quatro instituições de ensino superior do estado do Paraná, sendo elas: UFPR, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A justificativa do autor para a escolha dessas instituições é a de que desta forma estaria analisando uma instituição federal, uma estadual, uma municipal e uma privada.

A conclusão de Favero (1987, p.364) quanto à qualificação docente foi que as quatro instituições possuíam em seu corpo docente, basicamente, professores graduados em Ciências Contábeis, com exceção da Universidade Federal do Paraná a qual também mantinha vinculados ao departamento de Ciências Contábeis os professores graduados em Economia, Administração, Atuariais, Direito, Matemática e Engenharia. Com relação à pós-graduação, “todos os cursos pesquisados possuem diversos professores com pós-graduação ao nível de especialização” (FAVERO, 1987, p. 364). Cabe destacar aqui o resultado da pesquisa no que se refere aos cursos com professores com pós-graduação *stricto sensu*, onde somente as instituições UFPR e UEM têm em seu quadro professores com essa titulação. Ressalta-se ainda que ambas são instituições públicas e que, segundo o autor, “oferecem afastamento com vencimentos como forma de incentivo aos professores que desejarem fazer cursos de pós-graduação ao nível de mestrado e doutorado” (FAVERO, 1987, p. 365). Hoje no Brasil existem 16 cursos de mestrado acadêmico na área de contabilidade, três mestrados profissionais e 4 doutorados.

Dentre os professores pesquisados por Favero (1987) mais de 80% dedicam acima de 35 horas semanais a outro emprego, o que justifica a falta de professores qualificados tanto para a atuação em sala de aula quanto para a dedicação em pesquisa. Sobre esta questão, Vasconcelos (1996, p. 43) salienta que “competência técnica tão-somente não faz do profissional liberal um bom professor”. A autora aponta a importância da “presença do profissional liberal como docente no 3º grau”, afirmando que esta experiência “acrescenta um dado de realidade aos cursos universitários de imensurável valor. A ligação da teoria com a prática, tão necessária e claramente requerida pelos alunos, é imprescindível para a formação profissional efetiva dos graduandos”. (VASCONCELOS, 1996, p. 38-39). Sobre esta questão, Laffin (2005, p. 162) salienta que “aliar os conhecimentos contábeis, resultantes do

processo de formação, às atividades de ensino possibilita ao professor melhores formas de lidar com essa atividade”. O autor salienta que,

[...] no entanto, a dissociação entre a área contábil e a área pedagógica parece propiciar uma redundância aos saberes do contador que, convertido a professor, pelos convites derivados das redes de relacionamentos, acaba por fundar um controle político de trabalho a partir de uma dada profissão. (LAFFIN, 2005, p. 162)

Assim, para um bom desempenho como profissional da educação, o professor precisa de um conjunto de saberes que, ao todo, devem fazer parte da formação do docente, conforme já exposto no capítulo 4.

Favero (1987) em sua pesquisa solicitou aos professores uma avaliação do curso onde atuavam e, ao analisar os resultados, separou quatro problemas com maior incidência nesses cursos, a saber:

- a) O despreparo do corpo docente;
- b) A deficiência curricular;
- c) A falta de integração entre os docentes; e
- d) A falta de infra-estrutura adequada.

Ao comparar a pesquisa de Nossa (1999) com a pesquisa de Favero (1987), percebemos que o cenário do curso de Ciências Contábeis em âmbito nacional se repete no estado do Paraná. Desta forma, questiona-se como está o atual perfil do docente do curso de Ciências Contábeis, visto que o número de cursos credenciados aumenta a cada ano, demandando cada vez mais profissionais para lecionar. No item seguinte, estas questões serão respondidas, utilizando material referente à pesquisa efetuada no banco de dados da Plataforma Lattes quanto à formação do corpo docente, restringindo nosso foco para a cidade de Curitiba e região Metropolitana, especificamente.

5.2 O ATUAL PERFIL DO PROFESSOR DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA

O objetivo principal desta parte da pesquisa está em diagnosticar o atual perfil dos professores do curso de Ciências Contábeis, para entender se houve alteração

no perfil deste profissional após a grande expansão na oferta de vagas ocorrida nas duas últimas décadas.

Conforme já mencionado anteriormente, após a LDB 9394/96, o sistema educacional brasileiro passa a seguir as regras do mercado. Neste período também ocorrem

[...] o recrudescimento da liberalização e internacionalização da economia que se traduz, entre outras dimensões, pelo fluxo desinibido do capital financeiro; pela intensa privatização do patrimônio estatal e dos serviços públicos, combinada com o ajuste fiscal; pela liberalização comercial, aliada a incentivos aos investimentos externos; e pelas reformas que atingem em especial os direitos dos trabalhadores, entre elas, a da previdência/seguridade social e a que visa desregular e flexibilizar as relações de trabalho. A insegurança gerada pela instabilidade do mundo do trabalho levou a classe média baixa e certos setores populares a buscarem apressadamente um diploma de educação superior. Essa demanda era o que faltava para que a iniciativa privada vislumbrasse, na educação, uma excelente oportunidade de negócio. Instituições com fins lucrativos, ágeis e competitivas, disseminaram-se pelos quadrantes do Brasil, obrigando toda a rede privada se mobilizar na mesma direção. O resultado disso foi, como se viu, um fenômeno que pode ser resumido no trinômio: expansão-diversificação-privatização. A política educacional sentia-se plenamente justificada com a resposta dada pela iniciativa privada na oferta da educação superior, de modo que não via razões para expandir a rede pública. Com efeito, as instituições públicas do sistema federal receberam pouca atenção e pouco investimento, por isso seu relativo encolhimento no conjunto do sistema. (INEP, 2006, p.20)

É notório que a iniciativa privada tinha nas mãos um poderoso instrumento para investimento: o ensino superior. Desta forma novas instituições foram credenciadas e ocorreu uma expansão na oferta de diversos cursos com a criação de instituições privadas de ensino superior.

Devido ao grande investimento que certos cursos demandam, foram os cursos que necessitam de menor investimento que mostraram maior número de vagas, dentre eles, como já dito, o curso de Ciências Contábeis.

5.2.1 Procedimentos desta etapa da pesquisa

Para a realização desta etapa da pesquisa, efetuou-se um levantamento junto ao site do INEP⁴¹, das instituições que ofertam o curso na cidade de Curitiba,

⁴¹ Para elaboração do projeto de pesquisa efetuamos um levantamento das instituições no site http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp. Acesso em: 22/08/07. Agora já

Colombo, São José dos Pinhais e Almirante Tamandaré. Foram consideradas somente as instituições que ofertam o curso na modalidade presencial e cujos cursos estão devidamente reconhecidos e autorizados pelo MEC. Neste momento, foram coletados os dados referentes à data de início de funcionamento do curso, número de vagas autorizadas e o período de oferta destas vagas.

Após o levantamento das IES que ofertam o curso de Ciências Contábeis, iniciou-se uma pesquisa junto aos sites das universidades a fim de identificar o corpo docente do referido curso. De posse do nome dos professores, a pesquisa foi direcionada para o site do CNPq, mais precisamente na plataforma *Lattes*, a fim de efetuar um levantamento sobre a formação destes professores em nível de graduação e pós-graduação Lato e Stricto Sensu.

Após o levantando e coleta de todas estas informações, os dados foram lançados em planilhas para análise. O resultado da tabulação dos dados e a referida análise serão expostos nos próximos itens deste trabalho.

5.3 INSTITUIÇÕES QUE OFERTAM O CURSO

Após a pesquisa no site do MEC, constatou-se que na cidade de Curitiba existem vinte (20) IES que ofertam o curso de Ciências Contábeis, um (1) na cidade de Colombo e duas (2) na cidade de São José dos Pinhais. Dentre as 23 IES pesquisadas, somente a UFPR é pública, sendo as demais instituições privadas. Esta constatação confirma o que já foi apresentado através da pesquisa bibliográfica e corrobora a afirmação de diversos autores como Nossa (1999), Cassimiro da Silva (2007), Vasconcelos (2000), dentre outros, com relação à grande expansão na oferta de cursos na rede privada.

A UFPR foi à primeira Universidade do Paraná, sendo criada em 19 de dezembro de 1912 por um grupo de idealizadores liderados por Victor Ferreira do Amaral e Nilo Cairo. Após a Reforma Maximiliano (1915) só poderiam ter cursos superiores as cidades com mais de 100.000 habitantes, Curitiba, na época, possuía

pouco mais de 60.000. Entretanto a exigência de 100.000 para sede de ensino superior foi revogada e, a fim de salvar tudo que já havia sido conquistado, os dirigentes da Universidade conseguiram o reconhecimento de faculdades isoladas e apenas em 06 de junho de 1946 ocorreu à restauração da Universidade do Paraná. (WACHOWICZ, 2001, p. 212). O curso superior de Ciências Contábeis, no entanto, passou a funcionar no ano de 1957.

A PUC/PR oferta o curso de Ciências Contábeis nas cidades de Curitiba e São José dos Pinhais, motivo pelo qual aparece na tabela em duplicidade. A Faculdade Spei oferta o curso em três *campi* diferentes, porém como são todos na cidade de Curitiba, foram agrupados.

As instituições pesquisadas foram as seguintes:

Tabela 4 – IES que ofertam o curso de Ciências Contábeis em Curitiba e Região Metropolitana

NOME DA INSTITUIÇÃO	NATUREZA	CIDADE
Centro Universitário Campos de Andrade - Uniandrade	Privada	Curitiba
Centro Universitário Franciscano do Paraná - UNIFAE	Privada	Curitiba
Universidade Positivo – UNICENP	Privada	Curitiba
Faculdade Anchieta – FAESP	Privada	Curitiba
Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – FACEL	Privada	Curitiba
Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Paraná – FACET	Privada	Curitiba
Faculdade Educacional de Colombo – FAEC	Privada	Colombo
Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER	Privada	Curitiba
Faculdade Metropolitana de Curitiba – FAMEC	Privada	S. J. dos Pinhais
Faculdade Modelo – FACIMOD	Privada	Curitiba
Faculdade Opet – FAO	Privada	Curitiba
Faculdade Radial Curitiba	Privada	Curitiba
Faculdades Integradas Camões – FICA	Privada	Curitiba
Faculdades Integradas do Brasil – UNIBRASIL	Privada	Curitiba
Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba - FARESC	Privada	Curitiba
Faculdades SPEI – FACSPEI	Privada	Curitiba
Instituto de Ciências Sociais do Paraná – ICSP	Privada	Curitiba
Instituto de Ensino e Cultura do Paraná – IECP	Privada	Curitiba
Instituto de Ensino Superior de Curitiba – IESC	Privada	Curitiba
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR	Privada	Curitiba
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR	Privada	S. J. dos Pinhais
Universidade Federal do Paraná – UFPR	Pública	Curitiba
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP	Privada	Curitiba

Tabela elaborada pela autora

Quanto ao número de vagas ofertadas por estas instituições, o período de funcionamento do curso e a data de início de seu funcionamento, de acordo com o MEC, o resultado é o seguinte:

Tabela 5 – Número de vagas ofertadas, início do curso e período

SIGLAS DAS INSTITUIÇÕES	DATA DE INÍCIO DE FUNCIONAMENTO DO CURSO	VAGAS AUTORIZADAS	PERÍODO
ICSP	1947	125	Noturno
UFPR	1957	120	Noturno
UNIFAE	1972	150	Noturno
UNIANDRADE	1974	540	Diurno/Noturno
PUCPR - SJP	1992	60	Noturno
FARESC	1993	150	Noturno
UTP	1994	100	Noturno
FACSPEI	1996	45	Noturno
UNICEMP	1999	150	Diurno/Noturno
FACET	2000	100	Noturno
PUCPR - CTBA	2000	180	Noturno
FACINTER	2001	150	Noturno
FAESP	2002	100	Noturno
FACEL	2002	200	Diurno/Noturno
FAEC	2002	100	Noturno
UNIBRASIL	2002	150	Noturno
FAMEC	2003	200	Diurno/Noturno
FACSPEI	2003	30	Noturno
FACIMOD	2005	50	Noturno
FAO	2007	200	Diurno/Noturno
FICA	2007	160	Diurno/Noturno
FACSPEI	2007	60	Noturno
IECP	2007	100	Noturno
RADIAL	2008	200	Noturno
IESC	2009	100	Noturno
TOTAL		3.520	

Tabela elaborada pela autora – Fonte: <http://emec.mec.gov.br>

O número de vagas ofertadas na região estudada e constante na tabela 2 corresponde ao número de vagas autorizadas para cada instituição de acordo com o MEC. Ao total são autorizadas 3.520 vagas para o curso de Ciências Contábeis em Curitiba e Região Metropolitana, sendo que 120 vagas são ofertadas pela rede pública de ensino e as outras 3400 vagas são ofertadas pela rede privada. Este dado vem comprovar, conforme já exposto em capítulos anteriores, que a rede privada vem apresentando um crescimento extraordinário no setor educativo, crescimento este incentivado pelo governo que não conseguiu atender a demanda

por mais vagas que aumentava ano a ano (LEITE, 2005, p. 174). Cabe ressaltar também que, até 1974 eram autorizadas pelo MEC 935 vagas, sendo que 120 eram na UFPR, o que correspondia a 13% do total de vagas ofertadas. De 1974 até 1990 foram 505 novas vagas autorizadas e o que chama atenção é a quantidade de vagas autorizadas na última década, ou seja, de 1999 a 2009, que somam 2.080 novas vagas, sendo todas em IES privadas, o que neste momento significa dizer que apenas 3% das vagas ofertadas para o curso são em IES pública (as mesmas 120 da UFPR).

Outro dado significativo para análise constante na tabela 2 corresponde ao ano em que os cursos iniciaram seu funcionamento. Pode-se perceber que apenas quatro IES estavam autorizadas a ofertar o curso até 1990, sendo elas UNIANDRADE, UNIFAE, ICSP e UFPR, neste caso 1 IES pública e três privadas. Na década de 90 foram mais cinco IES que passaram a ofertar o curso, todas as instituições privadas e por último de 2000 a 2009 foram mais 14 novos cursos autorizados a funcionar, todos em IES privadas.

Na pesquisa junto ao MEC, observou-se que as notas dos cursos no ENADE de 2006⁴² entre os cursos pesquisados foi o seguinte: quatro cursos tiveram nota 2, nove cursos tiveram nota 3, três cursos tiveram nota 4 e apenas um (01) conseguiu a nota 5 e este, é o curso oferecido pela UFPR, única IES pública a oferecer o curso na região estudada. Outros oito cursos não possuíam índices cadastrados. Como já mencionado por Fávero (1989) em sua dissertação de mestrado, a UFPR é uma das instituições com maior número de mestres e doutores no quadro de docentes do curso de Ciências Contábeis, pois oferece incentivos para que os professores possam investir em sua formação, principalmente mediante licença para cursar mestrado e doutorado.

Após analisar esta tabela pode-se perceber que a grande maioria dos cursos é ofertada no período noturno e apenas seis IES ofertam o curso no período diurno. Essa realidade facilita o ingresso no magistério por professores que atuam no mercado de trabalho como contadores e à noite exercem o magistério, o que caracteriza o que Vasconcelos (2000) chama de profissional-liberal-docente. A

⁴² O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/enade/default.asp> acesso 10/03/2010.

autora ressalta a importância destes profissionais, que, na maioria das vezes, são pessoas de destaque em seu campo de atuação e a presença deste docente é de fundamental importância para o ensino superior, pois acrescenta um dado de realidade aos cursos universitários, uma vez que “a ligação da teoria com a prática, tão necessária e claramente requerida pelos alunos, é imprescindível para a formação profissional efetiva dos graduandos (VASCONCELOS, 2000, p.38-39).

A falta de critérios rigorosos para contratação do profissional para atuar no ensino superior, mais precisamente no curso de Ciências Contábeis, é apontada por Cassimiro da Silva (2007, p. 64) como um dos fatores que se refletem na qualidade do profissional contábil bem como na visão da contabilidade como ciência. Sobre o mesmo assunto, Nossa (1999) aponta que no momento do ingresso do professor no ensino superior, a maioria das instituições não leva em conta a sua capacitação técnico-profissional e pedagógica. Laffin (2005, p. 136) assinala que o curso de Ciências Contábeis visa à formação do contador e não do professor e procurou responder esse questionamento: como saber quando o contador virou professor? As respostas vieram dos próprios professores que participaram de sua pesquisa e mostram que muitos professores ingressam no magistério

[...] por meio da sua rede de relações pessoais construída no exercício da profissão de contador ou através da frequência em cursos de pós-graduação (especialização ou mestrado). Diversos professores assumiram temporária ou efetivamente a função de professor a partir de convites formulados por chefes de departamento ou por amigos já inseridos na atividade de ensino.

Neste trabalho, esse questionamento é muito pertinente, já que essa investigação tem como objetivo principal diagnosticar a atual formação do corpo docente do curso, após a grande expansão na oferta de vagas ocorrida nas últimas décadas. Para tanto, uma pesquisa foi feita junto ao currículo Lattes no sentido de identificar a data de graduação dos docentes e a data em que iniciaram seu trabalho como docentes. O resultado deste levantamento será apontado no item 5.4 onde serão apresentados os resultados da pesquisa referente ao atual perfil do corpo docente.

Entretanto, como já exposto no capítulo 4, o educador precisa ter o domínio de um conjunto de saberes para que possa realmente ser um profissional da educação e não um mero transmissor de conhecimentos. Para tanto, vale ressaltar, não basta ser um profissional de destaque no campo de atuação, já que o

conhecimento específico, disciplinar ou de conteúdo, constitui apenas um dos saberes necessários para o trabalho docente. Necessário se faz, no caso do profissional-liberal, que este docente busque uma formação que lhe proporcione conhecimento crítico, científico, pedagógico, político, institucional, etc.

5.4 PERFIL ATUAL DA FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE

O objetivo principal desta pesquisa é observar se o perfil da formação dos docentes sofreu alteração após essa expansão na oferta de vagas e abertura de novos cursos, ocorrida nas duas últimas décadas, fato este comprovado com os dados já apresentados.

Das IES pesquisadas apenas uma (01) não possui site oficial e outras oito não disponibilizam o nome dos professores de cada curso no site. Desta forma, a pesquisa teve uma abrangência de 13 instituições que disponibilizam no site o corpo docente de cada curso ofertado, sendo que estas instituições representam 59% do total de IES que ofertam o curso de Ciências Contábeis na região de Curitiba e região metropolitana.

Ao final da desta etapa foram identificados um total de trezentos e doze professores que compõem o corpo docente do curso pesquisado.

A pesquisa no Currículo Lattes destes professores foi efetuada buscando identificar os seguintes itens:

- a) Graduação: curso e ano;
- b) Especialização: curso e ano;
- c) Mestrado: curso e ano;
- d) Doutorado: curso e ano;
- e) Pós-doutorado: curso e ano;
- f) Data de início na docência superior.

Dentre os docentes constantes como professores do curso, percebeu-se que muitos possuíam graduação em outras áreas e, embora lecionem no curso, sua atuação se restringe, na grande maioria das vezes, em lecionar disciplinas de sua própria área de formação, disciplinas estas que fazem parte do currículo do curso

(Direito, Matemática, Economia, Estatística, Língua Portuguesa, etc.), atendendo as recomendações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ciências Contábeis⁴³. De acordo com o art. 5º os cursos de graduação em Ciências Contábeis, devem contemplar em sua organização curricular conteúdos que atendam aos campos interligados de formação:

I - conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo **Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística**;

II - conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo domínio das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade. (grifo nosso)

Esses professores graduados em outras áreas não foram considerados nesta pesquisa, pois o objetivo foi identificar a formação do professor bacharel em Ciências Contábeis e dentre os 312 professores pesquisados, 87 possuem graduação em Ciências Contábeis, outros 176 possuem graduação em outras áreas do conhecimento e 49 professores não possuem seu currículo cadastrado na plataforma lattes.

A tabela a seguir mostra o total de professores pesquisados e sua formação em nível de graduação:

Tabela 6 – Total de professores que atuam no curso de Ciências Contábeis

DOCENTES QUE LECIONAM NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	
ADMINISTRAÇÃO	16
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	12
ANÁLISE DE SISTEMAS	3
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	3
CIÊNCIAS ATUARIAIS	1
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	87
CIÊNCIAS ECONOMICAS	15
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	1
CIÊNCIAS NAVAIS	1
CIÊNCIAS SOCIAIS	5
COMUNICAÇÃO SOCIAL	2
DESENHO	1

⁴³ Resolução CNE/CES nº06 de 10 de março de 2004.

DIREITO	18
ECONOMIA	7
ENGENHARIA CIVIL	3
ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	2
ENGENHARIA DE MATERIAIS	1
ENGENHARIA DE OPERAÇÕES	1
ENGENHARIA FLORESTAL	1
ENGENHARIA INDUSTRIAL ELETRICA	1
ENGENHARIA MECANICA	3
ENGENHARIA QUIMICA	3
ESTATISTICA	1
FILOSOFIA	7
GEOGRAFIA	1
GESTÃO DE NEGÓCIOS	2
HISTÓRIA	2
INFORMÁTICA	3
LETRAS	22
MATEMÁTICA	12
PEDAGOGIA	7
PROCESSAMENTO DE DADOS	1
PSICOLOGIA	15
PUBLICIDADE E PROPAGANDA	1
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	2
PROFESSORES SEM CADASTRO NA PLATAFORMA LATTES	49
TOTAL	312

Tabela elaborada pela autora

Observando a tabela 6 é possível observar que apenas 87 professores são graduados em Ciências Contábeis e serão os que, a partir desta etapa do trabalho, se tornarão o foco das análises, para encontrar respostas para o problema desta pesquisa, que consiste na seguinte questão: qual a formação profissional e pedagógica dos professores do curso de Ciências Contábeis do Município de Curitiba e Região Metropolitana no contexto histórico da educação paranaense? A formação do professor do curso de Ciências Contábeis sofreu alteração com a expansão do curso?

Dentre esses 87 professores bacharéis em Ciências Contábeis, quinze deles possuem uma segunda graduação, conforme descrito na tabela seguinte:

Tabela 7 – Bacharéis com Ciências Contábeis com mais de uma graduação

2º GRADUAÇÃO	
GRADUADOS EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	
ADMINISTRAÇÃO	1
CIENCIAS ECONOMICAS	3
DIREITO	8
ESTATISTICA	1
FILOSOFIA	1
PSICOLOGIA	1
TOTAL	15

Tabela elaborada pela autora

Mas diante desses fatos, voltamos ao questionamento levantado no subcapítulo anterior: quando o contador se tornou professor? Para responder a essa questão foi necessário uma nova busca no currículo Lattes desses professores para identificar a data de início na docência e quando este profissional concluiu a graduação. O resultado deste levantamento pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 8 – Início na docência após a graduação

INICIO NA DOCÊNCIA APÓS A GRADUAÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORES
No mesmo ano	4
01 ano depois	10
02 anos depois	14
03 anos depois	7
04 anos depois	5
05 anos depois	3
06 anos depois	6
07 anos depois	1
08 anos depois	5
09 anos depois	3
10 anos depois	4
11 anos depois	2
13 anos depois	3
14 anos depois	2
15 anos depois	1
16 anos depois	2
17 anos depois	1
18 anos depois	1
19 anos depois	1
21 anos depois	1
27 anos depois	1
28 anos depois	1
Não consta dados de início na docência	9
TOTAL	87

Tabela elaborada pela autora

Nesta tabela é possível observar que 20 professores iniciaram seus trabalhos como docentes do ensino superior mais de 10 anos após concluir a graduação em Ciências Contábeis. Esta constatação corrobora a afirmação de Vasconcelos (2000) quando a autora afirma que muitos professores são buscados dentre as pessoas de destaque no seu campo de atuação como profissional liberal.

Dentre os profissionais que iniciaram na docência em pelo menos dois anos após concluir a graduação (28 professores), alguns dados encontrados na pesquisa merecem destaque:

- a. Quatro professores voltaram a estudar e concluíram seus mestrados mais de 20 anos depois de iniciar na docência.
- b. Um professor concluiu um curso de especialização Lato Sensu 23 anos após o início na docência.
- c. Um dos professores, concluiu sua graduação no ano de 1972 e iniciou na docência no mesmo ano. Entretanto no ano de 1988 concluiu seu primeiro curso de especialização (16 anos depois), em 1993 concluiu um curso de especialização didático-pedagógica e no ano de 2003 se tornou mestre. Interessante perceber que mesmo após uma experiência de 21 anos como docente, esse professor procurou um curso de especialização didático-pedagógica, o que mostra a necessidade dessa formação por parte do professor bacharel.
- d. Dos 28 professores apenas seis se graduaram antes da década de 1990, oito são graduados na década de 1990 e 14 concluíram a graduação após o ano de 2000. Esse dado mostra que, com a expansão na oferta de vagas, cada vez mais profissionais recém-graduados iniciam o trabalho docente, motivo pelo qual, a preocupação com a formação desses novos profissionais (professores) se faz urgente.

No que se refere aos cursos de especialização na área de Ciências Contábeis, onze professores cursaram este nível de ensino após mais de dez anos na docência, treze professores entre cinco e nove anos de docência e 44 em menos de cinco anos na docência.

A tabela abaixo mostra a formação em nível de especialização Lato Sensu dos 87 professores pesquisados:

Tabela 9 – Especializações dos docentes graduados em Ciências Contábeis

ESPECIALIZAÇÕES	QUANTIDADE	%
CONTROLADORIA	18	17,14%
ADMINISTRAÇÃO	13	12,38%
CONTABILIDADE	12	11,43%
AUDITORIA	7	6,67%
MAGISTÉRIO SUPERIOR	7	6,67%
FINANÇAS	5	4,76%
METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR	5	4,76%
GERÊNCIA CONTABIL	4	3,81%
LIVRE DOCÊNCIA	3	2,86%
DIREITO TRIBUTÁRIO	2	1,90%
GESTÃO DE NEGÓCIOS	2	1,90%
ANALISE DE SISTEMAS	1	0,95%
APERFEIÇOAMENTO EM ONG'S	1	0,95%
CAPACITAÇÃO DE TUTORES EM EDUCAÇÃO A DISTANCIA	1	0,95%
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	1	0,95%
COMUNICAÇÃO FALADA E ESCRITA	1	0,95%
DIREITO SOCIETÁRIO	1	0,95%
ECONOMIA DAS EMPRESAS	1	0,95%
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	1	0,95%
GESTÃO FINANCEIRA E CONTÁBIL	1	0,95%
GESTÃO DE CUSTO E FORMAÇÃO DE PREÇO	1	0,95%
GESTÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO	1	0,95%
GESTÃO EMPRESARIAL	1	0,95%
GESTÃO HOTELERIA E TURISMO	1	0,95%
MBA AUDITORIA INTEGRAL E GESTÃO DA QUALIDADE	1	0,95%
MBA CONTROLLER	1	0,95%
MBA EXECUTIVO EM FINANÇAS	1	0,95%
MBA GESTÃO CONTABIL E AUDITORIA E PERICIA	1	0,95%
MBA COM CONTROLE EXTERNO	1	0,95%
PERICIA E AUDITORIA CONTÁBIL	1	0,95%
PLANEJAMENTO DE SISTEMA DE SAÚDE	1	0,95%
PLANEJAMENTO E GESTÃO NA ORGANIZAÇÃO PUBLICA	1	0,95%
PROGRAMA AVANÇADO DE AUDITORIA GOVERNAMENTAL	1	0,95%
PROJETOS EMPRESARIAIS PUBLICOS	1	0,95%
SOCIOLOGIA E ECONOMIA	1	0,95%
PSICOPEDAGOGIA	1	0,95%
FORMAÇÃO SUPERIOR	1	0,95%
METODOLOGIA E DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR	1	0,95%
TOTAL	105	100,00%

Tabela elaborada pela autora

Dos professores pesquisados, vinte e três tem duas especializações e quatro professores tem três especializações, totalizando 74 professores que possuem curso em nível de *Lato Sensu*. Dentre os professores pesquisados treze não possuem especialização neste nível de ensino. Destacamos em negrito os cursos de especialização pedagógica voltada à capacitação do bacharel para atuar como docente do ensino superior. Percebe-se que apenas dezoito professores possuem especialização pedagógica e outros 69 concluíram especializações nas áreas técnicas diretamente relacionadas à sua atividade como profissional liberal. Dos 105 cursos de especialização, mais de 70% são cursos voltados para a área contábil, financeira e administrativa, e apenas 17% são cursos de aperfeiçoamento pedagógico. Com esses fatos pode-se perceber que para estes profissionais a docência é uma atividade secundária, pois conforme Vasconcelos, o profissional-liberal-docente, quando perguntado da sua profissão na maioria das vezes “mesmo quando dedicava elevado número de horas ao exercício do magistério, não se intitula professor, indicando apenas sua profissão original”, até mesmo os que exercem exclusivamente a docência como profissão não se intitulam professor (VASCONCELOS, 2000, p. 36).

No que se refere à especialização *Stricto Sensu*, a situação é ainda mais preocupante, pois dos 87 professores pesquisados 47,13% não são pós-graduados neste nível de ensino. A maior parte dos professores fez mestrado nas áreas de Administração (12), Contabilidade (14) e Engenharia de Produção (10) e apenas quatro professores com mestrado em Educação. Dentre os 52,87% mestres, a distribuição da titulação por área é a seguinte:

Tabela 10 – Docentes do curso de Ciências Contábeis com Mestrado

MESTRADO	QUANTIDADE	%
ADMINISTRAÇÃO	12	13,79%
CONTABILIDADE	10	11,49%
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	10	11,49%
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	4	4,60%
EDUCAÇÃO	4	4,60%
CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS	2	2,30%
CONTROLADORIA	1	1,15%
DESENVOLVIMENTO SOCIAL	1	1,15%
MARKETING E GESTÃO EMPRESARIAL	1	1,15%
TECNOLOGIA	1	1,15%
TOTAL	87	52,87%

Tabela elaborada pela autora

Embora a legislação dê preferência para que atuem no ensino superior mestres e doutores, isso não significa que estes possuam uma formação adequada e necessária para a docência. Conforme Cassimiro da Silva (2007, p. 67), quando se analisa a grade curricular destes cursos percebe-se “uma inclinação latente para a pesquisa”, e continua dizendo que

[...] além do mais, 67%, aproximadamente, dos cursos evidenciados possuem uma única disciplina optativa (ou eletiva) na área de Educação, isto é, não existe nenhuma obrigatoriedade de um cumprimento mínimo em termos de preparo pedagógico para a docência superior nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de contabilidade no Brasil.

Essa afirmação de Cassimiro da Silva corrobora com os resultados da pesquisa apresentados na tabela 2 desse trabalho, onde foram relacionados os programas que ofertam disciplinas didático-pedagógicas.

No que diz respeito à pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de doutorado, dos 87 professores pesquisados, apenas quatro tem esta titulação sendo, 2 em Ciências Empresariais e 2 em Engenharia de Produção, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 11 - Docentes do curso de Ciências Contábeis com Doutorado

DOCTORADO	QUANTIDADE	%
CIENCIAS EMPRESARIAIS	2	2,30%
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	2	2,30%
NÃO POSSUEM DOUTORADO	83	95,40%
TOTAL	87	100,00%

Tabela elaborada pela autora

Um dos motivos para que poucos professores tenham título de doutor se deve ao fato, principalmente, da falta de incentivo das próprias instituições de ensino, que na maioria das vezes, não oferece uma dispensa para que o professor possa se dedicar a este curso, uma vez que por existirem apenas quatro programas de doutorado em Ciências Contábeis no Brasil, existe uma dificuldade de acesso uma vez que os professores precisam se deslocar para outros Estados para cursar o doutorado.

Outra dificuldade que se pode perceber é a falta de tempo por parte dos profissionais, uma vez que a grande maioria trabalha durante o dia em sua atividade como profissional contábil e à noite se dedica ao magistério. Dessa forma é visível a dificuldade que esses profissionais possuem de conciliar tempo para o trabalho

como profissional liberal e professor. Os quatro doutores apresentados na tabela acima dedicam seu tempo somente à docência, não constando em seu currículo Lattes nenhuma outra atividade profissional. Os professores do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFPR não estão entre os 87 professores pesquisados, entretanto, existe nessa Instituição, um Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Contabilidade e Finança. Neste programa lecionam docentes dos departamentos de Economia, Administração e Contabilidade. Com relação à formação dos sete professores do Departamento de Contabilidade, após pesquisa em seus currículos, constatou-se o seguinte:

- a) Quatro professores possuem graduação em Ciências Contábeis (sendo que um deles também possui graduação em Engenharia), dois em Ciências Econômicas (sendo que um deles possui também graduação em Engenharia Química), e um (01) possui graduação em Administração e processamento de dados;
- b) Com relação aos cursos de especialização Lato Sensu, quatro professores possuem cursos de especialização voltados à Contabilidade, Economia e Administração.
- c) Dos sete professores um (01) possui mestrado em Administração, (01) Ciências Contábeis, dois em Controladoria e Contabilidade e dois possuem mestrado em Engenharia de Produção.
- d) No que se refere ao título de Doutor, a titulação foi a seguinte: quatro professores possuem doutorado em Controladoria e Contabilidade, dois em Engenharia de Produção e um (01) em Engenharia de Transportes. É importante ressaltar que dois professores possuem também pós-doutorado.

A presença desses doutores na UFPR enriquece em muito o ensino na cidade de Curitiba e mostra que mesmo com a carência de cursos Stricto Sensu em Contabilidade no Estado do Paraná, os professores buscam os cursos em outros Estados. É oportuno ressaltar que os quatro professores que possuem doutorado em Controladoria e Contabilidade concluíram seus cursos na USP nos anos de 1999, 2001, 2006 e 2008.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a trajetória da contabilidade no Brasil nota-se que a mesma foi marcada por diversos acontecimentos de ordem ideológica, econômica, social e legal. Ideológicas porque o ensino profissional sofreu, ao longo da história, um preconceito por parte dos estudantes, pois era visto como uma educação voltada ao mercado de trabalho e não como preparatório para o ingresso no ensino superior, fato esse expresso nas leis orgânicas do ensino comercial. Quanto aos acontecimentos de ordem econômica e social podemos observar que a demanda por mão de obra qualificada para atender as exigências do mercado, principalmente após o fortalecimento da industrialização no Brasil, fez com que o governo favorecesse o investimento na educação por parte da iniciativa privada, o que culminou num aumento significativo na oferta dos cursos de graduação que necessitavam de baixo investimento inicial.

Desde a sua regulamentação, em 1945, o curso de Ciências Contábeis apresentou um crescimento significativo, entretanto, foi após 1996 que isso ocorreu de forma mais acentuada. No Estado do Paraná, desde o primeiro curso autorizado, no ICSP em 1947, até 1995 eram 33 IES que ofertavam o curso de Ciências Contábeis. A partir de 1996 até 2009 foram 42 novos cursos autorizados a funcionar pelo MEC, o que representa um total de 4.626 novas vagas. Um dos fatores que influenciaram o crescimento nesse período foi, certamente, a promulgação da LDB 9394/95 e do Decreto 2306/97, que regulamentou a referida Lei.

A partir da LDB 9394/95, as instituições particulares de ensino poderiam atuar no ensino superior com fins lucrativos e submetendo-se a legislação que rege as sociedades mercantis, o que tornou o investimento em educação algo atrativo para investimentos privados. Outro fator que merece destaque foi a classificação que esse Decreto deu às IES, de acordo com a organização acadêmica, podendo ser: Universidades, Faculdades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos Superiores ou Escolas Superiores. As IES passaram a ter autonomia na criação dos cursos e elaboração dos currículos de acordo com as exigências do contexto local. No que se refere à formação do professor, a LDB 9394/95 determinou que as Universidades deveriam possuir em seu quadro um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação de mestre e doutor e que um terço do corpo docente trabalhasse em regime de tempo integral. Como essas exigências ficaram restritas

às Universidades, a iniciativa privada investiu na criação e Faculdades, Institutos Superiores e de Centros Universitários, uma vez que estes não possuíam exigências quanto à titulação dos docentes. Esses dados podem ser comprovados com o fato de que, dos 42 novos cursos autorizados a funcionar a partir de 1996, quatro deles são da Universidade Estadual do Centro Oeste, nos campus de Pitanga, Prudentópolis, Chopinzinho e Laranjeiras do Sul, e os outros 38 cursos são em IES privadas, assim distribuídos: dois Centros Universitários (sendo que um se tornou Universidade no ano de 2008), 26 Faculdades, duas Faculdades Integradas, seis Institutos Superiores e duas Universidades (sendo a PUCPR nos campus de Curitiba, 2000, e no campus Londrina, 2006). Outro fator relevante a ser considerado para explicar a expansão na oferta de vagas do curso de Ciências Contábeis está no fato de ser um curso que não necessita de muitos investimentos para seu funcionamento, assim como outros cursos que apresentaram um crescimento significativo na oferta de vagas, como Direito, Administração, Pedagogia, etc.

Com relação aos cursos de *Stricto Sensu* entre os anos de 1998 e 2008 foram criados 16 novos cursos de mestrado e dois de doutorado. Embora possa parecer modesto, é um crescimento significativo para a área contábil que até 1998 contava apenas com dois programas *Stricto Sensu*, sendo um na USP e outro na PUCSP. Muitas pesquisas mostram preocupação com a formação do professor do ensino superior, conforme já mencionado no corpo deste trabalho, e acreditamos que este seja um dos principais motivos pela criação de vários novos programas *Stricto Sensu* nesta área.

A década de 90 trouxe mudanças substanciais para a área contábil, além da expansão dos cursos de graduação e conseqüente demanda por docentes para o ensino superior. Outra mudança significativa foi a extinção dos cursos técnicos como curso regular de 2º grau (LDB 9394/95), embora o curso de técnico tenha sido excluído somente no ano de 2003. Após este ano, o Conselho Regional de Contabilidade não poderia mais conceder o registro de técnico em contabilidade.

Essa possibilidade de atuação no mercado de trabalho mediante a realização de um curso profissionalizante de segundo grau resultou num desinteresse para com o ensino superior, até porque este demanda mais investimento, tempo e dedicação. A falta de interesse pela formação superior causou um “efeito cadeia”, pois seriam menos professores qualificados para atuar nos cursos de técnico e, principalmente, no ensino superior. Com a extinção do curso técnico e a facilidade de acesso aos

cursos superiores, o número de técnicos em contabilidade foi gradativamente perdendo espaço, sendo hoje mais bacharéis do que técnicos com registro no Conselho Regional de Contabilidade do Paraná, ao contrario do que ocorreu a algumas décadas, onde o número de técnicos era superior ao número de contadores.

Diante do exposto até agora, voltemos ao problema dessa pesquisa: Qual a formação profissional e pedagógica que tem os professores do curso de Ciências Contábeis do Município de Curitiba e Região Metropolitana no contexto histórico da educação paranaense? A formação do professor do curso de Ciências Contábeis sofreu alteração com a expansão do curso?

Respondendo a primeira questão, conforme exposto no capítulo 5, a bibliografia pesquisada mostra que os professores do curso de Ciências Contábeis na década de 1980 mais de 80% dos professores pesquisados dedicavam acima de 35 horas semanais a outro emprego. Os próprios professores pesquisados indicaram como problemas nos cursos onde lecionavam a questão do despreparo do corpo docente. A grande maioria dos professores possuía apenas cursos de especialização em nível de *Lato Sensu*. Outra questão significativa é que os professores que possuíam cursos *Stricto Sensu* eram de instituições públicas e que ofereciam afastamento com vencimentos como incentivos para que os docentes pudessem se dedicar a sua formação. Atualmente, essa realidade sofreu poucas modificações.

Foram pesquisados os currículos de 87 professores que atuam no ensino superior na cidade de Curitiba e região metropolitana. Destes apenas 18 possui um curso de especialização voltado à formação didático-pedagógica para atuação no ensino superior, o que significa apenas 21% do total de docentes pesquisados. Os demais possuem uma formação voltada à área técnica de atuação profissional, principalmente com cursos na área de controladoria, administração, contabilidade, etc. Quanto à formação *Stricto Sensu*, dos professores pesquisados, 46% possuem cursos em nível de mestrado e apenas quatro professores possuem doutorado. Todos esses professores atuam em instituições privadas, o que mostra que mesmo sem incentivo de afastamento com vencimentos, muitos docentes têm buscado cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Respondendo a segunda questão do problema de pesquisa, podemos afirmar que essa expansão na oferta de vagas resultou em conseqüências positivas e

negativas no que se refere à formação do professor do curso de Ciências Contábeis. Como conseqüências negativas, podemos citar:

- a) Profissionais técnicos iniciando no magistério sem nenhum preparo para o exercício docente;
- b) Alunos egressos com formação prejudicada ocasionada pelo despreparo do corpo docente, onde muitos professores eram meros transmissores de conhecimentos;
- c) A figura do profissional-liberal-docente que tem a docência como uma atividade secundária, para complemento de renda ou apenas para manter um *status* de professor universitário;
- d) A maioria dos cursos é ofertada no período noturno, o que facilita que os profissionais liberais possam atuar no ensino superior no período noturno, sem que tenham tempo para se dedicar a uma preparação de aula, material didático ou mesmo cursos buscando uma formação docente;
- e) Por ser a maioria dos cursos no período noturno, os alunos normalmente trabalham durante o dia e chegam cansados a IES. O professor precisa estar preparado para saber como tornar a aula atrativa e instigante para o aluno. Um professor mero transmissor de conhecimentos faz do aluno um ouvinte e a qualidade da aprendizagem, nessas condições, fica seriamente prejudicada.

Como conseqüências positivas, podemos citar:

- a) Profissionais que voltaram a estudar após muitos anos na docência superior, buscando uma preparação didático-pedagógica;
- b) Docentes buscando cursos de mestrado e doutorado, alguns até muito após concluírem a graduação;
- c) Cursos de mestrado e doutorado que começam a ofertar, embora de forma optativa e eletiva na maioria dos casos, disciplinas voltadas à formação do futuro professor do ensino superior;
- d) Aluno melhor preparado por professores que podem conciliar a experiência prática do cotidiano com o domínio de saberes didático-pedagógicos, tornando esse futuro profissional um ser crítico e atuante;

- e) Com a criação de novos cursos *Stricto Sensu*, as pesquisas na área de Ciências Contábeis, antes modestas, tendem a se fortalecer;

Diante do novo cenário pelo qual passa o ensino superior, o professor precisa estar preparado para lidar com as mais diversas adversidades, uma vez que as turmas estão cada vez mais numerosas (lucratividade), o público está cada vez mais heterogêneo já que muitas pessoas de baixo poder aquisitivo, que antes não tinham condição de cursar o ensino superior, agora devido a vários programas do governo, bolsas de estudos e até mesmo o baixo custo das mensalidades em algumas IES, têm a chance de concluir seus estudos em nível de graduação.

O que sugerimos ao final desta pesquisa, é que as IES ofertassem disciplinas optativas voltadas à formação didático-pedagógica para os alunos dos cursos de bacharelado que têm interesse na docência. Seria um passo importante para a melhoria do ensino do curso de Ciências Contábeis, bem como dos demais cursos de bacharelado.

7 REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo : Editora UNESP, 2004.

ANDERE, Maira Assaf. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis**: uma análise dos programas de pós-graduação. 2007 - 136p. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

BALHANA, Altiva Pilatti. **História do Paraná**. Curitiba: Grafipar, 1969.

BICUDO, M. A. V. Educação superior na nova LDB: seu impacto na UNESP. In: SILVA, C. S. B. & MACHADO, L. M. (orgs.) **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BONI, Maria Ignês Mancini; MACHADO, Eveley Monteiro. **Escolas profissionalizantes no contexto das políticas do início do século XX**. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo02.htm> acesso em 07/06/2010.

BRASIL. Lei 1401, de 31/07/1951 – Inclui no curso de Ciências Econômicas, a cadeira de História Econômica Geral e do Brasil e desdobra o Curso de Ciências Contábeis e de Ciências Atuariais

_____. Lei nº 5692 de 11/08/1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus

_____. Decreto-lei nº 6141 28/12/1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial.

_____. Lei nº 7044 de 18/10/1982 – Altera dispositivos da lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2 grau.

_____. Lei nº 9131 de 24/11/1995 – Altera dispositivos da lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Decreto-lei 9.295/46 – Dispõe da regulamentação da profissão do contador.

_____. Lei nº 9394 de 20/12/1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

_____. Lei 10.172 de 09/01/2001 – Aprova o Plano Nacional de Educação

CAMARGO, Sandro Rogério. **Desenvolvimento Profissional do Professor**: Um estudo diagnóstico das necessidades de formação dos professores do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2006 - 204p.

Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo

CARNEIRO, João M. Aveiro. Os cursos de ciências contábeis: algumas reflexões. **Pensar Contábil**. Rio de Janeiro, n.14, p.25-26, nov-jan, 2002.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A Educação Brasileira e a sua Periodização. **Revista Brasileira da Educação**, nº 2 jul./dez. 2001. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE2.pdf>

CASSIMIRO DA SILVA, Felipe Dantas. **Uma Investigação Sobre a Qualidade do Ensino e a Produção Científica nos Cursos Superiores de Ciências Contábeis no Estado de Pernambuco**. 2007 - 163p. Dissertação (Mestrado em Contabilidade). Universidade de Brasília (UnB-UFPB-UFRN), Brasília

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5ª Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

Conselho Federal de Contabilidade. **Legislação da Profissão Contábil**. Brasília : CFC, 2003.

DESTRO, Martha Rosa Pisani. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. **Cadernos CEDES**. N.36 mar. p.13-20, Campinas-SP, 1995.

FAVERO, Hamilton Luiz. **O ensino superior de ciências contábeis no Estado do Paraná- um estudo de casos**. Rio de Janeiro. 1987. Dissertação de Mestrado. ISEC-FGV- RJ.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. Ed. Cortez: São Paulo, 2001.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada de profissionais do ensino. **Caderno CEDES**, n. 36, pp. 37-45, Campinas – SP, 1995

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A.. **Estudos quantitativos em educação**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2004, vol.30, n.1, pp. 11-30. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em 08/03/2010.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário. In: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz T. (org.) Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

HOFER Elza, PELEIAS, Ivan R. & WEFFORT, Elionor F. J. **Análise das condições de oferta da disciplina contabilidade introdutória: pesquisa junto às**

universidades estaduais do Paraná. R. Cont. Fin. – USP, São Paulo, n. 39, p. 118 – 135, Set/Dez. 2005.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL DO PARANÁ – **Paraná : economia e sociedade**. 2^a Ed. Curitiba, IPARDES, 2006.

INEP. **Educação Superior Brasileira : 1991-2004**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 01/03/2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp . Acesso em: 22/08/07

KOLIVER, Olivio. O ensino universitário, os exames de competência e a educação continuada na busca da excelência e do exercício profissional pleno. **Revista Brasileira de Contabilidade**, v. 26, n. 107, p.100-113, set./out., 1997

LAFFIN, Marcos. **De contador a Professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. Florianópolis : Imprensa universitária, 2005.

LAFFIN, Marcos. O professor de contabilidade no contexto de novas exigências. **Revista Contabilidade Vista e Revista**, Belo Horizonte, vol.12, n.1, abril 2001, p.57-78.

LEITE, Carlos Eduardo Barros. **A Evolução das Ciências Contábeis no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

LIMA, Clenilson Siqueira Felinto de. **Formação do Professor de Ensino Superior: Uma análise de conteúdo nos programas de mestrado em ciências contábeis do Brasil face a diretrizes curriculares nacionais**. 2006 - 193p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade de Brasília, Brasília.

LIMA, Geraldo Gonçalves de. **O grupo escolar Honorato Borges em Patrocínio - Minas Gerais (1912-1930): ensaios de uma organização do ensino público primário**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFU: 2006.

LOPES, Silva Fernandes. **A educação escolar na Primeira República: a perspectiva de Lima Barreto**. Acesso 15/01/2010. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_100.html

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA**. Acesso 21/04/2010. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_057.html

MANFREDINI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**. N.36 mar. p.13-20, Campinas-SP, 1995.

MARION, José Carlos. **O ensino da contabilidade**. São Paulo : Editora Atlas, 1996.

MARTINS, Eliseu; SILVA, Amado Francisco da; RICARDINO, Álvaro. Escola Politécnica: Possivelmente o Primeiro Curso Formal de Contabilidade do Estado de São Paulo. **Revista Contabilidade & Finanças**, USP: São Paulo, n. 42 , p. 113 - 122 Set./Dez. 2006

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo : Sannus, 2003.

MEC. *Evolução das Estatísticas do Ensino Superior no Brasil – 1980-1996*. Brasília: MEC, 1996.

MELLO, Guiomar Namó (org). **Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória**. Ed. Loyola: São Paulo, 1982

MIGUEL, Godeardo Baquero & OLIVEIRA, Liliâne Aranha. **Ensino regular de 2º grau: habilitações profissionais**. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001768.pdf>. Acesso em: 11/12/2009.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. **A Formação do Professor e a Organização Social do Trabalho**. Ed. UFPR, Curitiba:1997.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. **A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira**. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/.../artigo_072.html. Acesso em 16/10/2009.

Ministério da Educação. Decreto 2208/97 – Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei nº 4024/61 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

_____. Lei nº 5540/68 – Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média.

_____. Decreto-lei 7988 de 22 de setembro de 1945 – Dispõe sobre o ensino superior de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais.

_____. Resolução 04/99 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico

_____. Resolução CNE/CES 10/2004 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado.

_____. Parecer CNE/CES 142/2001 – Institui normas para funcionamento da Pós-Graduação no Brasil.

_____. Parecer CNE/CES 583/2001 - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação

_____. Parecer CNE/CES 776/97 - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

MIRANDA, Gilberto José; OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **A formação didático-pedagógica do professor de contabilidade.** In: 2º Congresso UFSC de Controladoria e Finanças e 2º Congresso UFSC de Iniciação Científica, 2008, Florianópolis. Anais: Florianópolis: UFSC/Departamento de Ciências Contábeis, 2008. Disponível em <http://dvl.ccn.ufsc.br/congresso/anais/2CCF/20080820145839.pdf>

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** Rio de Janeiro: EPU – Fundação Nacional do Material Escolar, 1974.

NASCIMENTO, Claudinei de Lima. **A qualidade do ensino superior de Ciências Contábeis: um diagnóstico nas instituições localizadas na região norte do Estado do Paraná.** 2005 - 183p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre.

NASCIMENTO, Vanessa Melo do. **Ensino técnico-profissionalizante no Paraná: análise de sua trajetória.** Dissertação de Mestrado, PPGE – PUCPR: 2007.

NOSSA, V. A necessidade de professores qualificados e atualizados para o ensino da contabilidade. In CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 7., 1999, São Paulo. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Custos.** São Paulo: 1999. Disponível em <http://www.nossocontador.com/Artigos/9.pdf> Acesso em 12 de janeiro de 2010.

NOSSA, Valcemiro. **Ensino da Contabilidade no Brasil: Uma análise crítica da formação do corpo docente.** 1999 - 158p. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo.

NOSSA, Valcemiro. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de estudos**, São Paulo. FIECAFI, n.21 Mai-Ago de 1999.

PADIS, Pedro Calil. **Formação de uma economia periférica: o caso paranaense.** 2ª Ed. Curitiba: IPARDES, 2006.

PELEIAS, Ivan Ricardo; SILVA, Glauco Peres da; SEGRETI, João Bosco; CHIOROTTO, Amanda Russo. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. Revista **Contabilidade & Finanças**, Edição 30 anos de Doutorado, Junho 2007, vol.18. p. 19-32.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté: Cabral, 1997.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Tradição e Modernidade na Educação: o Processo Constituinte de 1933-1934** in Educação nas Constituintes Brasileiras – 1823 – 1988. FAVERO, Osmar (org.), Campinas, Autores Associados, 1996.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto, 1993. 157

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis : Vozes, 1984.

SAES, Flávio Azevedo Marques; CYTRYNOWICZ, Roney. O ensino comercial na origem dos cursos Superiores de economia, contabilidade e administração. **Revista Álvares Penteado**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 37-59, junho/2001.

SANTANA, Francisco (1985). A Aula de Comércio: Uma Escola Burguesa em Lisboa. **Ler História**, nº 4, pp. 19-30. Disponível em: http://www.infocontab.com.pt/historia/download/AulaComercio_Francisco_Santana.pdf. Acesso em: 10/10/09.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação: Trajetórias, limites e perspectivas**. 11ª Edição; Campinas, SP: Autores Associados, 2008

SAVIANI, Demerval **Da Nova L.D.B. ao novo Plano Nacional da Educação: por uma outra política educacional**. 5ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. (1996). Os saberes implicados na formação do educador. In BICUDO, M.A. e da SILVA JÚNIOR, C. (org.). **Formação do Educador**. São Paulo: Ed. da UNESP, vol.1, p. 145-155.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da. **A Evolução do Ensino da Contabilidade e da Profissão Contábil no Brasil: Um enfoque sobre o Atual Estágio do Ensino da Contabilidade no Estado da Bahia**. 2001 - 193p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Fundação Visconde De Cairu, Salvador.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil**. São Paulo; Moderna, 1992.

SILVA JR, João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil: Reformas do Estado e Mudanças na Produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA, Pedro Paulo da. **A tradução da economia**. Recife, Ed. Universitária da UFPE; 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **A universidade de ontem e de hoje**. Ed UERJ. Rio de Janeiro; 1998.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil**. Rio de Janeiro : Editora da Fundação Getulio Vargas, 1989.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação : o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo : Atlas, 1987.

VALÉRIO, Telma Faltz. **A Reforma do 2º Grau pela Lei 5692/71 no Paraná: representações do processo**. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2007.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A Formação do professor do Ensino Superior**. São Paulo : Pioneira, 2000.

VEIGA, Ilma P. A. Docência universitária na educação superior. In: _____. **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 87-98. (Coleção: Educação Superior em debate, v. 5).

VEIGA, I. P. A. & AMARAL, A. L. **Formação de professores: políticas e debates**. 3ªed. Campinas : Papyrus, 2002.

VERAS, Eduardo Souza Lobão; CARVALHO, Marlene Araújo de. **O ensino superior brasileiro e os seus professores**. Disponível em http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT10/ensino_superiorbrasileiro.pdf.

VERONA, Luis Antonio. **Formação Docente para o Ensino Superior tecnológico aeronáutico**. Curitiba: Juruá, 2008.

WACHOWICZ, Ruy. **História do Paraná**. 9ª Ed. Curitiba; Imprensa Oficial do Paraná, 2001.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)